OŚWIATA i WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE
NAKŁADEM MINISTERSTWA
WYZNAŃ RELIGIJNYCH
I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

ZESZYT
3
ROK
VII

WARSZAWA
1935

OŚWIATA I WYCHOWANIE
(L'INSTRUCTION ET L'ÉDUCATION)
ZESZYT 3 FASC. 3

TREŚĆ: STR:
SOMMAIRE: PAGE:

OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

REDAKTOR: HUGO KAUFMAN

ROK VII | MARZEC 1935 R. | ZESZYT 3

Z ROZMYŚLAŃ WYCHOWAWCY.

(ARTYKUŁ DYSKUSYJNY).

Ideał współczesnej szkoły polskiej jest dokładnie określony. Mamy wychować dobrego obywatela. Jakie zatem cechy umysłowości i charakteru mamy kształcić i rozwijać, na które położyć szczególny nacisk? Jeśli nie zdamy sobie z tego sprawy, „ideał" stanie się hasłem odświętnem, gestem zakłamanym, wreszcie pustym dźwiękiem. Droga do tego ideału nie może być rzadko pojawiającą się i nieuchwytną tęczą zachwytów, musi być wykuta na ziemi, na której rozwija się życie państwowe.

Żeby obywatel mógł świadomie i celowo spełniać swoje obowiązki względem państwa, musi umieć być karny i posłuszny, a także zdolny do inicjatywy twórczej i biorący na siebie odpowiedzialność; ambitny — i umiejący swe ambicje poskromić, gdy tego interes publiczny wymaga; ofiarny w życiu codziennem i zdolny do poświęceń w imię najwyższych ideałów ludzkich i narodowych; musi być wreszcie zdrowym, zdolnym i wartościowym pracownikiem w zawodzie, który sobie wybrał, względnie nawet w zawodzie, który mu los i okoliczności narzuciły.

Podkreślam te cechy, pomijam inne, jak uczciwość, szlachetność, odwagę i t. d. Nie dlatego, aby nie były ważne, aby się stały m n i e j ważne. Przeciwnie: cnoty społeczne muszą wyrastać z gleby cnót moralnych; inaczej są jałowe i nietrwałe. Ale wartość cnót moralnych przyjmujemy za aksjomat. Walczymy w nowej epoce o uznanie cnót nowych, nieznanych lub niedocenianych doniedawna.

Myśl wychowawcza jest emanacją układu sił i stosunków społecznych danej epoki. To też niektóre z postulatów wychowawczych są łatwiejsze do spełnienia nietylko dlatego, że zgodne są z naturą człowieka lub w szczególności dziecka, ale także dlatego, że są zgodne z dążeniami epoki, tkwią więc niejako w atmosferze wychowawczej. Wychowawca winien z jednej strony uświadomić sobie, co mu pracę wychowawczą może ułatwić, jak może wyzyskać dla celów pedagogicznych nastrój ogólny,

 z drugiej strony musi zdać sobie sprawę, jakie w tym nastroju tkwią niebezpieczeństwa dla ostatecznego celu wychowawczego.

Tak więc np. wychowanie fizyczne młodzieży musi być przedmiotem jego troski, nie potrzebuje jednak młodzieży przekonywać o wartości sportów; rola jego będzie raczej polegała na tem, aby naturalny u młodzieży popęd do ćwiczeń fizycznych skierować na właściwe tory, zorganizować go w ramach pożytecznych dla przyszłości wychowanka i dla potrzeb państwa.

Inaczej jest nieco, gdy chodzi o wyrobienie w młodzieży cnoty posłuszeństwa i karności. Cnoty te były dość obce Polsce szlacheckiej, a więc tej, która tworzyła naszą kulturę, urabiała ducha narodowego. W okresie późniejszym, okresie niewoli, cnoty te nie mogły się rozwijać; były dwuznaczne: często nieposłuszeństwo było heroizmem. Niezależnie także od naszych narodowych stosunków i tendencyj, liberalizm epoki nie sprzyjał szacunkowi dla cnoty posłuszeństwa. Stało się więc ono, poza wojskiem, w życiu cywilnem cnotą szkolną, uczniowską, młodzieńczą, dziecięcą, nic dziwnego, że przez dzieci i młodzież znienawidzoną. Skończyć szkołę było dla młodzieży synonimem: móc nie słuchać, móc robić „co się podoba", nie podporządkowywać się przepisom.

Dzisiaj, w epoce silnej i wszechobejmującej życie organizacji, karność stała się cnotą obywatelską. Dzisiaj nikomu nie wolno robić „co mu się podoba" i „jak mu się podoba"; „sobiepaństwo" zostało z życia wyeliminowane. Młodzież, która naogół patrzy świeżem, nieuprzedzonem okiem wokoło siebie, nie może tego stanu rzeczy nie dostrzec. A że młodzież ma naturalny kult dla siły, ma go też dla silnej organizacji, która bez karności nie da się pomyśleć.

Szkoła powinna tu wyzyskać naturalnego sprzymierzeńca, jakim jest duch epoki, w wyrobieniu właściwie pojętej karności. Nawet w okresie przejściowym charakterystyczne dla tego okresu bunt przeciw autorytetowi starszych i przekora mogą stracić dużo na sile i ostrości, gdy uprzytomnimy dzieciom, że podporządkowanie się przepisom, uznawanie autorytetu władzy nie jest czemś, coby wyróżniało młodzież od starszych; przeciwnie, jest prawem powszechnem i — owszem — w życiu dorosłych pilnie i surowo dziś przestrzeganem.

Inna natomiast wysuwa się trudność: pogodzenia ducha karności i posłuszeństwa z wyrobieniem wewnętrznej wolności, niezależności, z duchem inicjatywy i odpowiedzialności.

Tu nie znajdujemy, niestety, oparcia, w dzisiejszych nastrojach i tendencjach społecznych. Bierność, leniwe poddanie się wyraźnym nurtom, lęk przed ryzykiem, niechęć do wzięcia na siebie odpowiedzialności, oglądanie się i liczenie we wszystkiem na pomoc organizacji, państwa — to objawy coraz powszechniejsze i—nie trzeba dodawać,—jak bardzo niebezpieczne. My sami — wychowawcy, nauczyciele, — tkwimy tak głę-

boko w tych nastrojach, że rezygnujemy coraz bardziej z własnej inicjatywy, pomysłowości, a na uczniów bardziej samodzielnych, o twórczem nastawieniu do życia patrzymy z szacunkiem, ale nie bez bolesnego niepokoju, przekonani, że życie przytnie im skrzydełek. Czy nie lepiej, żeby zgóry o tem wiedzieli, że są w maszynie kółkiem, o takiem przeznaczeniu, jakie im los narzuci?

Nie. Państwo potrzebuje twórczych obywateli. To nie jest frazes. To warunek rozwoju.

We współczesności mamy piękne przykłady inicjatywy politycznej i przyjęcia na siebie ogromu odpowiedzialności przez legjony i obóz pomajowy Marszałka. W przeszłości dawniejszej także nietrudno o wzory twórczości politycznej, twórczości w kierunku organizowania życia zbiorowego. Zainteresowanie temi sprawami w środowiskach inteligenckich, a nawet jako tako oświeconych jest u nas bardzo silne: jesteśmy wszyscy potrochu reformatorami. I w szkole ta tendencja ujawnia się wybitnie: młodzież, co wartościowsza, przebudowuje jeżeli nie świat, to własne państwo, a chociażby już tylko życie szkolne, na nową modłę. Ten duch reformatorski — piękny sam w sobie, jako wyraz ideowości i ogarniania szerokich horyzontów, praktycznie przynosi nie mniej strat, niż korzyści: stwarza za dużo niepowołanych krytyków, malkontentów, odciąga wielu od realnej pracy w sferę marzeń i fikcyj, powoduje także zbyt wielką płynność form organizacyjnych.

Odłogiem natomiast leży twórczość gospodarcza: organizowanie podległej człowiekowi materji. Niema w społeczeństwie, niema też w młodzieży ambicji kształtowania warunków materjalnych, żądzy zdobywania pozycyj nowych, radości odkrywania w tej dziedzinie dróg nieznanych. Niema ducha ryzyka i przedsiębiorczości. Przeciętny inteligent, zapytany dziś, coby zrobił z miljonem, gdyby go dostał, odpowiada po namyśle: złożyłbym do P. K. O. — chyba tam najpewniejsze? Nie przychodzi mu na myśl, że kapitał, jeśli ma mieć sens, musi pracować, tworzyć; on chce mieć pewny procent, choćby i mały, ale bez lęku i ryzyka: jak i kto zużytkuje jego kapitał, o to się nie troszczy. Uczniowie klas VII i VIII, pytani od szeregu lat, jaki zawód pragną wybrać, odpowiadają w ogromnej ilości: służbę wojskową. W rozmaitych modyfikacjach: ten chce być lotnikiem, ów lekarzem... wojskowym. Niektórych pociąga życie żołnierskie, jako takie, inni widzą w wojsku najwyraźniejszy sposób służenia Państwu. Ale większość mówi szczerze: „bo jakbym się dostał raz do wojska, to tam już mną pokierują". O to chodzi. Nawet uczniowie szkół zawodowych najchętniej wyobrażają siebie w roli.... instruktorów. Czyli znów chcą innych uczyć; samodzielny warsztat, własne przedsiębiorstwo — co powinno być ich marzeniem zawodowem — nie pociąga ich wcale. Lękają się. Naturalnie, takie czasy. Ciężkie. Kryzys. Ale przecież jakiekolwiek oblicze gospodarcze wyłoni się osta-

 tecznie z chaosu dzisiejszych form, jedno jest pewne: tylko twórcze wzięcie się za bary z życiem może jednostce dać byt i kraj podnieść gospodarczo. Tymczasem przeciętny uczeń wyższej klasy szkoły średniej potrafi określić swój stosunek do spraw politycznych, literackich, socjalnych; nie ma żadnego stosunku do spraw gospodarczych. Zapytany, odpowiada komunałami, ogólnikami: że przemysł i handel są u nas w rękach obcych...., że to jest źle...., że powinniśmy popierać wytwórczość krajową..., że Gdynia jest wspaniałym przykładem.... i t. d. W tych wynurzeniach brak nuty osobistej. Spadkobierca wielkiego majątku wyliczy, w czyich rękach jest przemysł górniczy, włókienniczy i t. d., uprzytomni z ubolewaniem winy przodków w tej dziedzinie i... będzie marzył— koniecznie: — o karjerze dyplomatycznej; syn kupca będzie szukał w antysemityzmie środków zaradczych na niepowodzenia swoich rodziców i będzie się starał czemprędzej i pewniej znaleźć się w jakimś tam stopniu rangi urzędniczej, choćby nawet i miał studja, uprawniające go do zawodu wolnego.

Dlatego musimy położyć w szkole nacisk na wychowanie twórczego obywatela i musimy dać młodzieży zrozumienie tego określenia: twórczy. Niech uświadomią sobie, że racjonalne i celowe prowadzenie sklepu szkolnego jest więcej warte, niż wygłoszenie paru referatów; dobrze zorganizowana zbiórka na powodzian, czy challenge przyniesie więcej korzyści, niż szumna odezwa, za którą nie poszedłby czyn, a interesująco opracowane przedstawienie więcej znaczy kulturalnie, niż wydanie bylejakiej jednodniówki dla zaspokojenia ambicji paru grafomanów. [1]

Otóż i ambicja. Jest ona dyspozycją pożyteczną dla jednostek i społeczeństw. Każe zawsze przekraczać dotychczasowe osiągnięcia, jest warunkiem rozwoju osobowości i grupy. Ale człowiek nie jest ambitny „wogóle"; ma ambicję w jakimś kierunku: wartość osiągnięcia od tego kierunku zależy. Z jakiemi ambicjami spotyka się młodzież najczęściej? Z ambicjami w dziedzinie sportu oraz w uzyskaniu wyższego stopnia w hierarchji urzędniczej, przyczem ten wyższy stopień służbowy jest raczej przedmiotem tęsknot ze względu na korzyści materjalne, niż ze względu na rozszerzenie zakresu działalności, a ubieganie się o tytuł prezesa choćby jakiej sekcji T-wa opieki nad zwierzętami niewiele ma wspólnego z ofiarną pracą społeczną. Rzadko dane jest młodzieży zetknąć się z rzetelnemi ambicjami naukowemi, wynalazczemi, artystycznemi, ambicjami w kierunku organizowania życia, nawet... z ambicjami robienia zdrowego business'u.

---

[1]) Doceniam wartość pism młodzieży. Niektóre z nich są na właściwym poziomie i odgrywają rolę w kształtowaniu światopoglądu młodzieży; ale większość nie zaspakaja potrzeb najbliższego otoczenia, w jakiem powstaje.

To też i w szkole jednostki co ambitniejsze więcej pociąga zaszczyt, tytuł, niż sama praca i jej wyniki. Mamy możność przeciwdziałania temu, urabiając opinję, że dobre (a więc skuteczne i taktowne) pełnienie dyżuru na pauzach w ciągu roku szkolnego więcej świadczy o zdolnościach organizacyjnych i pewnem wyrobieniu życiowem ucznia, niż posiadanie tytułu dwóch prezesów kółek, o ile oba wiodą suchotniczy żywot.

Słowem, musimy usuwać fałsz i zakłamanie ze społecznego życia młodzieży i to tem usilniej, im więcej tego zakłamania spostrzegamy w t. zw. pracy społecznej starszego społeczeństwa w danem środowisku. Musimy również przeciwdziałać szkodliwemu w skutkach nastawieniu, jakie obserwujemy dzięki zbyt gorliwym a nieudolnym interpretatorom „obowiązku pracy społecznej". Zwłaszcza na prowincji młodzież ma często sposobność dziś usłyszeć, że pan X czy pan Y powinni kandydować do Rady miejskiej, bo choć jeden jest nic nie wart jako lekarz (a więc niedouczony lub niesumienny), a z drugiego kiepski nauczyciel, to obaj są zdolnymi i zasłużonymi społecznikami. W czem się przejawia ich wartość jako społeczników? Czy aby nie w mowach ze swadą wygłaszanych? A może w urządzeniu balu czy obchodu? A może poprostu w umiejętności jednania sobie stronników?

Młodzież, będąc świadkiem kryterjów, według których dziś często opinja ocenia człowieka, nie rozumie społecznej doniosłości dobrze wykonywanego zawodu. Nauczyciel musi przeciwstawić się zbałamuconej opinji zwłaszcza mniejszych środowisk, musi uprzytomnić młodzieży, że złe lub nieumiejętne pełnienie swych obowiązków zawodowych przynosi państwu szkodę, której nie naprawi gwarliwe społecznikowanie, jak nie napełnią skarbu państwowego obywatele, hojnie i głośno dając groszowe datki na cele publiczne, a nie płacąc należnych podatków.

P r a c a   s p o ł e c z n a   m u s i   b y ć   o f i a r n y m   d o d a t k i e m   d o   p o r z ą d n i e   s p e ł n i a n e g o   o b o w i ą z k u   z a w o d o w e g o.

Dlatego też musimy w szkole domagać się od młodzieży pilności, systematyczności i dokładności w pracy obowiązkowej; musimy wytwarzać opinję, że uczeń leniwy i niesystematyczny nie ma prawa już nie do godności i zaszczytów, ale poprostu do zaufania społeczności, która oczekuje solidnego wypełniania przyjętych obowiązków.

W tym wypadku kryzys i towarzyszące mu objawy, jak bezrobocie, mogą być wyzyskane także i dodatnio przez wychowawców. W walce o byt musi zwyciężyć lepiej przygotowany do życia: mądrzejszy, upartszy, pomysłowszy, samodzielniejszy, bardziej wyrobiony, mający u przełożonych lepszą opinję. Zapewne, spotka się nieraz wychowawca z gorzkim pomrukiem z kąta klasy: przedewszystkiem mający stosunki, protekcję. Cóż ma zrobić? Przyznać musi, że bywa i tak, ale jednocześnie uświadomić, że skoro młodzież spostrzega w dzisiejszem życiu rzeczy złe,

 to ma obowiązek w przyszłości — gdy dorośnie — podjąć z tem złem walkę. Zła nie wolno akceptować.

W każdym razie dziś łatwiej, niż kiedykolwiek, podnieść wymagania, podnieść poziom naukowy szkół, zwłaszcza średnich. Młodzież do tego dorosła. Jest naogół inteligentna i uzdolniona. Uczniowie, uważani często za nienadających się do studjów gimnazjalnych, po kilku miesiącach systematycznej pracy dorównują swym kolegom; nie był to więc brak inteligencji, ale inteligencji brakło materjału, którymby na danych lekcjach mogła operować.

Wszystkich tych cnót: karności, obowiązkowości, samodzielności, odpowiedzialności, systematyczności, cnoty właściwie pojętej ofiarności społecznej i t. d. uczyć winna szkoła całą swą organizacją i atmosferą na lekcjach, na pauzach, w laboratorjum, na boisku, na ćwiczeniach P. W., i wycieczce, wreszcie w organizacjach uczniowskich. Organizacje te z samorządem uczniowskim na czele mogą i powinny odegrać pierwszorzędną rolę w wychowaniu obywatelskiem pod warunkiem, że usuniemy z nich tak często spotykaną, niestety, blagę. Przed paru jeszcze laty modna była dyskusja, podsunięta przez Ferrière'a w książce o samorządzie, jak mianowicie rozumieć i stosować organizację samorządu uczniowskiego: „republika" czy „monarchja konstytucyjna"?

Dziś nietylko dyskusja na ten temat wydaje się naiwna, ale w atmosferze nowych reform, zmierzających do wzmocnienia władzy wykonawczej i ograniczenia parlamentu, samorząd uczniowski wydaje się wielu nonsensem przestarzałego liberalizmu.

Tak nie jest. Nie jest po pierwsze dlatego, że nowe pokolenie musimy wychować do umiejętnego korzystania ze swobód obywatelskich, których my nadużywaliśmy, po drugie dlatego, że samorząd i wszystkie organizacje uczniowskie są terenem samowychowywania się młodzieży, po trzecie także i dlatego, że, poza jakiemiś małemi ogniskami eksperymentalnemi, samorząd i inne organizacje uczniowskie pracowały zawsze pod opieką i kierunkiem wychowawcy.

Dać młodzieży tyle swobody, by mogła rozwinąć swą indywidualność i kształcić samodzielność, a równocześnie czuwać, aby organizacje uczniowskie były rzeczywistemi placówkami pracy nad sobą i pracy dla drugich — oto zagadnienie taktu i talentu wychowawcy.

Celowo pominęłam szkołę heroizmu. W naturze polskiej tkwi zdolność do czynów bohaterskich. I młodzież nasza, niezależnie od swych wad, niezależnie od poglądów na te czy inne sprawy, na wielkie momenty dziejów reaguje silnie, żywiołowo, idealistycznie. Jest poza tem głęboko i szczerze patrjotyczna.

Ale czego jej brak — to cnót na codzień, i te cnoty powszednie musimy jej przez wychowanie wszczepić.

JANINA HEŁM-PIRGOWA.

WYTYCZNE PROGRAMOWE DLA SZKÓŁ MECHANICZNYCH.

W dziedzinie reformy szkolnictwa zawodowego uczyniony został dalszy krok naprzód przez opublikowanie „Wytycznych dla autorów programów szkół mechanicznych".

Podstawę organizacji szkół zawodowych tworzy ustawa o ustroju szkolnictwa z 1932 r. oraz rozporządzenie Ministra W. R. i O. P. z 21 listopada 1933 r. o organizacji szkolnictwa zawodowego. Zgodnie z temi przepisami szkoła mechaniczna ma za zadanie przygotować młodzież do pełnienia czynności ślusarskich i kowalskich w przemyśle metalowym i innych dziedzinach życia gospodarczego. Zadanie swe szkoła mechaniczna spełnia przez odpowiednio skonstruowany program i organizację nauczania oraz program i organizację wychowania. Program i organizacja nauczania mają na celu przygotowanie zawodowe młodzieży, z uwzględnieniem elementów przygotowania ogólnego. Przygotowanie zawodowe obejmuje: naukę rzemiosła w warsztacie szkolnym oraz potrzebny całokształt wiadomości zawodowych i ściśle z zawodem związanych. Dla celów przygotowania zawodowego będzie również w odpowiednim stopniu wykorzystany kontakt szkoły ze sferami i organizacjami gospodarczemi. Elementy przygotowania ogólnego, zawarte w programie szkoły mechanicznej, zmierzają do uzupełnienia podstawowych wiadomości, nabytych przez młodzież przed wstąpieniem do szkoły mechanicznej, a obejmujących zakres I szczebla programowego szkoły powszechnej.

Mają one również umożliwić młodzieży rozszerzenie zainteresowań zawodowych i ogólnych.

Program i organizacja wychowania zmierzać będzie do wychowania młodzieży na rzemieślników-obywateli, świadomych swych obowiązków wobec społeczeństwa i państwa przez możliwe na tym stopniu nauczania wyrobienie religijne, moralne, umysłowe i fizyczne. Pod względem programowym szkoła mechaniczna jest jednolita, dając młodzieży, odpowiedni do swego stopnia całokształt usprawnień i wiadomości potrzebnych do wykonywania czynności ślusarskich i kowalskich. Zakres kształcenia zawodowego obejmuje szkolenie zawodowców bardziej wszechstronnie w swym zawodzie usprawnionych, nie zaś specjalistów ślusarzy lub kowali. Program szkoły mechanicznej nie przewiduje specjalizacji, natomiast uwzględnia w odpowiednim stopniu zarówno kowalstwo, ślusarstwo, jak i elementy obróbki mechanicznej (głównie tokarstwa). W celu lepszego przygotowania do potrzeb zawodu w regjonie szkoły, w którym absolwenci jej przeważnie pracować będą, program uwzględnia w materjale nauczania potrzeby regjonalnego życia gospodarczego.

Punktem wyjścia do ustalenia programu zajęć warsztatowych i programów poszczególnych przedmiotów w szkole mechanicznej była szczegółowa analiza zawodu, do którego szkoła ma przygotować młodzież. Analiza ta obejmuje usprawnienia i wiadomości niezbędne do świadomego wykonywania robót ślusarsko-kowalskich. Wyprowadzona analiza zawodu stwarza wyraźną sylwetkę zawodowca, jaki ma opuścić mury szkolne, a jednocześnie daje podstawę do kontroli, czy autorzy programów nie zbaczają z drogi przy opracowywaniu programów.

Celem przystosowania nauczania i wychowania w szkole mechanicznej do najbardziej charakterystycznych cech faz rozwojowych młodzieży wytyczne podają autorom programów krótką charakterystykę psychiki młodzieży w następujących po sobie fazach.

Wnioski w odniesieniu do nauczania w szkole mechanicznej wyprowadzone z wytycznych przewidują ograniczenie materjału nauczania do rzeczy najważniejszych. Materjał nauczania, szczególnie w klasie I i II, winien być konkretny, łatwy, względnie prosty, emocjonalnie pociągający i związany z życiem praktycznem. W doborze materjału kierować się należy rzeczywistą przydatnością życiową podawanych wiadomości oraz potrzebami i przeżyciami psychicznemi młodzieży w celu świadomego oddziaływania i pomocy przy kształtowaniu się osobowości. Przy układaniu programu zajęć warsztatowych należy uwzględnić zmiany zachodzące w organiźmie i rozwoju fizycznym młodzieży.

Plan godzin przewiduje stopniowe zwiększenie zajęć w poszczególnych klasach, a wytyczne zajęć warsztatowych wskazują na konieczność takiego doboru czynności i zabiegów, któreby nie powodowały nadmiernego w stosunku do wieku i rozwoju młodzieży wysiłku fizycznego i nie narażały na niebezpieczeństwa. Zagadnienie wychowania szczegółowo jest omówione w każdym okresie rozwoju.

Wychowanie młodzieży w szkole mechanicznej. nie może być czemś odrębnem, sztucznie związanem ze szkołą, lecz winno ono wynikać z całokształtu organizacji pracy szkolnej, z jej bezpośredniego kontaktu z życiem rzemieślniczem, wreszcie z samodzielnej pracy młodzieży na terenie organizacyj szkolnych.

Do szkoły mechanicznej będzie przyjmowana młodzież, która ukończy w danym roku conajmniej 14 lat, wykaże odpowiedni rozwój fizyczny i przedstawi świadectwo ukończenia klasy IV szkoły powszechnej III, II, lub I stopnia. Do szkoły mechanicznej młodzież przyjmowana jest bez egzaminu.

Ośrodkiem nauczania w szkole mechanicznej jest warsztat mechaniczny ślusarsko-kowalski, znajdujący swój wyraz w warsztacie szkolnym. Około tego ośrodka skupiają się wszystkie przedmioty nauczania, dzielące się na zawodowe, ściśle związane i nie związane bezpośrednio z zawodem. Treść nauczania zawarta w poszczególnych grupach przed-

miotów, łączy się ze sobą, mając za punkt centralny zajęcia praktyczne w warsztatach. Praktyczna nauka zawodu odbywa się w warsztacie według metodycznie ustalonego porządku i ma na celu zdobycie przez młodzież odpowiedniego zakresu usprawnień zawodowych i umiejętności praktycznych. Nie ma ona na względzie specjalizowania uczniów w pewnych działach robót, czy też w pewnych czynnościach, powinna jednak zapewnić im, obok należytego opanowania techniki pracy w zakresie robót ślusarskich i kowalskich, zdobycie umiejętności prawidłowego jej organizowania. Szkoła mechaniczna dostosowuje swój program do potrzeb i warunków regjonalnych. Czerpie ona przedewszystkiem materjał nauczania warsztatowego z terenu swego zasięgu i uwzględnia, w związku z tem, we wszystkich przedmiotach w miarę możności momenty regjonalne, przygotowując absolwentów do pracy przedewszystkiem w swym regjonie. Program szkoły skonstruowany będzie ramowo, umożliwiając w ten sposób przystosowanie materjału nauczania do zmiennych w różnych częściach kraju potrzeb życia.

PLAN GODZIN W SZKOLE MECHANICZNEJ.

L p.	Przedmioty	Klasy			
		I	II	III	Razem
1	A. Zajęcia warsztatowe:	26	26	30	82
	B. Zawodowe:				
2	Technologja z wiadomościami z materjałoznawstwa	—	3	2	5
3	Maszynoznawstwo z wiadomościami z fizyki .	—	3	2	5
4	Organizacja warsztatu rzemieślniczego	—	—	2	2
5	Rysunki z wiadomościami z geometrji	3	2	2	7
	Razem B. . .	3	8	8	19
	C. Pomocnicze ściśle związane z zawodem:				
6	Rachunki	4	3	—	7
7	Nauka o Polsce współczesnej	—	—	2	2
8	Nauka o człowieku	—	—	1	1
	Razem C. . .	4	3	3	10
	D. Pomocnicze bezpośrednio nie związane z zawodem:				
9	Religja	1	1	1	3
10	Język polski	3	3	2	8
11	Ćwiczenia cielesne	2	2	2	6
	Razem D. . .	6	6	5	17
	Ogółem A+B+C+D . .	39	43	46	128

 Wybitnie praktyczny kierunek szkoły, wyraźna tendencja do największego zbliżenia nauki do potrzeb zawodu i życia społecznego absolwenta wywiera wpływ na ugrupowanie przedmiotów programu szkoły mechanicznej.

Materjał nauczania w szkole mechanicznej zawarty jest w czterech grupach zasadniczych. Ugrupowanie przedmiotów oraz wymiar czasu przeznaczony na nie przedstawia podany na str. 165 plan godzin, do którego ponadto dochodzi:

a. 10 minut gimnastyki codziennie,
b. 2 godziny tygodniowo zabaw, gier i sportów oraz P. W.,
c. 1 godzina miesięcznie audycyj muzycznych,
d. nadobowiązkowo 1 godzina tygodniowo chóru.

1. Zajęcia warsztatowe: jest to przedmiot podstawowy, obejmujący praktyczną naukę niezbędnych czynności, związanych z ręczną termiczną obróbką i elementami maszynowej obróbki metali, z umiejętnością prawidłowego składania i wykończania wyrobów oraz z umiejętnością obsługi urządzeń technicznych znajdujących się w warsztatach szkolnych, wreszcie z prawidłową organizacją pracy w warsztacie ślusarsko-kowalskim.

Program zajęć warsztatowych został skonstruowany odmiennie, niż programy zajęć warsztatowych w dotychczasowych szkołach rzemieślniczo-przemysłowych. Obejmuje on szczegółowy wykaz czynności w poszczególnych działach warsztatowych. Przy każdej czynności znajdują się uwagi i wskazania, które instruktor winien odpowiednio wykorzystać przy nauczaniu zawodu. W części ogólnej programu zajęć warsztatowych omówiona została metodyka nauczania, organizacja pracy i gospodarka materjałowa. Wymiar czasu pracy w poszczególnych działach warsztatowych przedstawia poniższe zestawienie.

ILOŚĆ GODZIN ROCZNIE.

Klasy	Ślusarnia	Kuźnia	Oddział mechaniczny	Narzędziownia	Biuro warsztatowe	Magazyn	Obsługa silników	Razem
I	832	52	—	—	—	—	—	884
II	468	364	—	52	—	—	—	884
III	330	360	120	90	30	30	60	1020
Razem	1630	776	120	142	30	30	60	2788

2. Technologja z wiadomościami z materjałoznawstwa obejmuje: wiadomości praktyczne z materjałoznawstwa; znajomość właściwości żeliwa i stali oraz metali i stopów częściej

stosowanych w rzemiośle; znajomość narzędzi pracy; podstawowe wiadomości z dziedziny ręcznej, maszynowej i termicznej obróbki metali oraz elementarne wiadomości z dziedziny technicznej organizacji pracy. Lekcje z technologji wraz z wiadomościami z materjałoznawstwa prowadzone być powinny głównie w postaci lekcyj ćwiczeniowych w warsztatach szkolnych.

3. Maszynoznawstwo z wiadomościami z fizyki obejmuje: zasadnicze wiadomości z działów mechaniki, ciepła i elektryczności; wybrane wiadomości o częściach maszyn, maszynach i urządzeniach technicznych, wraz z rozwijaniem umiejętności praktycznego stosowania nabytych wiadomości w pracy zawodowej i w życiu codziennem. Punktem wyjścia autora programu przy opracowywaniu materjału i uwag dotyczących nauczania tego przedmiotu, winno być zerwanie z teoretycznem traktowaniem materjału w klasie. Nauka musi być tak zorganizowana, aby w największym stopniu zostały wyzyskane urządzenia warsztatowe, na których winny być wyjaśniane pewne prawa i zjawiska z zakresu fizyki i maszynoznawstwa.

4. Organizacja warsztatu rzemieślniczego obejmuje: podstawowe wiadomości o organizacji warszatów ślusarsko-kowalskich z punktu widzenia prawnego, finansowego, urządzenia lokalu, wyposażenia i t. p. zasady organizacji warsztatu i pracy w nim z zastosowaniem niezbędnych zapisów, związanych z prowadzeniem warsztatu.

5. Rysunek zawodowy wraz z wiadomościami z geometrji zawiera: elementy kreślenia geometrycznego wraz z odpowiedniemi wiadomościami z geometrji; rysowanie łatwiejszych przedmiotów z dziedziny zawodu, oparte na elementarnej znajomości zasad rzutowania, wymiarowania, oznaczania obróbki i pasowań oraz wdrożenie do odczytywania rysunków warsztatowych.

6. Rachunki obejmują: usprawnienie w działaniach na liczbach całkowitych i ułamkowych z podkreśleniem rachunku pamięciowego i orjentacyjnego, rozwijanie umiejętności stosowania wiadomości rachunkowych do zadań spotykanych w pracy zawodowej i w dziedzinach z nią związanych.

7. Nauka o Polsce obejmuje: podstawowe wiadomości z geografji gospodarczej Polski, z nawiązaniem do geografji ogólnej; podstawowe wiadomości o ustroju politycznym i gospodarczym Polski, o obowiązkach i prawach obywatela-rzemieślnika.

8. Nauka o człowieku zawiera: wiadomości praktyczne z dziedziny higjeny osobistej, zawodowej i społecznej, ze szczególnem uwzględnieniem potrzeb rzemiosł metalowych, opartych na elementarnych wiadomościach — z anatomji i fizjologji człowieka.

Elementy poznawcze, dotyczące nauki o człowieku, a w szczególno-

 ści zasad higjeny osobistej, zawodowej i społecznej winny znaleźć odbicie w całem życiu szkolnem i jego organizacji.

9. R e l i g j a obejmuje: naukę i życie Chrystusa Pana (z nawiązaniem do najważniejszych wydarzeń i postaci St. Testamentu), wynikające z niej prawdy wiary i moralności, życie chrześcijańskie w obrzędach Kościoła.

10. J ę z y k p o l s k i zawiera: wyrabianie umiejętności poprawnego władania językiem w mowie i piśmie; lekturę wybranych utworów prozaicznych i poetycznych w całości lub w wyjątkach, w szczególności związanych z krajem ojczystym, z dziejami narodu w różnych epokach przy szerokiem potraktowaniu współczesności oraz utworów dotyczących pracy i życia gospodarczego.

11. Ć w i c z e n i a c i e l e s n e obejmują: podtrzymywanie i rozwijanie zdrowia organizmu, wyćwiczenie sprawności cielesnej i wdrożenie do stałego jej utrzymywania, przy uwzględnieniu przeciwdziałania ujemnym wpływom na organizm, wynikającym z charakteru pracy; utrwalenie i rozwijanie nawyków higjenicznych; uprawianie sportów, P. W. i W. F.

A. B.

OŚWIATA POZASZKOLNA JAKO DZIAŁ PRACY PAŃSTWOWEJ.

I.

Oświata pozaszkolna, pojęta jako odrębny system prac oświatowo-wychowawczych, prowadzonych wśród dorosłych, — jest dotąd terenem dość rozbieżnych poglądów co do kierunków ideowo-społecznych, metod i programów. Między innemi zasadniczy spór toczy się także o rozgraniczenie w tej dziedzinie kompetencyj między organami państwowemi a inicjatywą społeczną. Coprawda — różnica poglądów występuje tu w mniej ostrych konturach, niż w innych sprawach. Niema z jednej strony krańcowych „etatystów" oświaty pozaszkolnej, niema też zawziętych „liberalistów" społecznych, którzyby całkowicie negowali prawo ingerencji Państwa w tę dziedzinę. Napięcie sporu nie zaznacza się silniej — niewątpliwie — dlatego, że troski gospodarcze odwróciły uwagę opinji społecznej od zagadnień kultury wogóle, — tem bardziej upowszechniania kultury, z czem oświata pozaszkolna ściśle jest związana, — a władze państwowe, powołane do kierowania sprawami szkolnictwa i oświaty, nadmiernie są pochłonięte kłopotami o sam byt szkoły i jej charakter. Jednakże z chwilą obarczenia obwodowych inspektorów szkolnych odpowiedzialnością za regulowanie akcji oświatowej w zakresie pozaszkolnym, oraz powołania do życia dość licznego aparatu instruktorskiego — koniecznością staje się podjęcie próby ściślejszego określenia i rozgraniczenia wspomnianych kompetencyj.

Dla opisania tak bliskiej nam rzeczy pomocnem być może spojrzenie ogólnym rzutem oka na przeszłość oświaty pozaszkolnej w Polsce odrodzonej. Narazie wezmę pod uwagę ten tylko jej odcinek, gdzie miała się zaznaczać inicjatywa władz szkolnych.

Otóż w takiem ujęciu oświata pozaszkolna — jak wiele innych zjawisk życia publicznego w Polsce — była otoczona najpierw różowym snem nadziei, iż ona właśnie poruszy największe siły potencjalne narodu. Z tych nadziei została w krótkim czasie bezlitośnie obdarta. Odtąd miała ona tylko świadczyć usługi organizacjom oświatowym, wielkim przeszłością i tradycją. Miała służyć i nieść pomoc finansową. W tej roli oświata pozaszkolna, związana z inicjatywą władz szkolnych, pozostawała aż do wielkich wypadków 1926 r.

Skoro na wszystkich odcinkach życia zaczęto gruntowną przebudowę, oświata pozaszkolna nie mogła iść w zapomnienie. Niezaraz — lecz już pod koniec 1927 r. zaczęto nanowo montować aparat, który temu celowi miał służyć. A w rok później, z inicjatywy Ministra Sł. Czerwińskiego, przeprowadza się dość szeroką mobilizację pracowników oświato-

 wych, którzy mają działać z ramienia władz państwowych lub samorządowych. Pamiętnym pozostanie pierwszy zjazd instruktorów oświaty pozaszkolnej z całej Polski, odbyty w Warszawie w 1929 r., na którym ś. p. Minister wytyczał nam szczytne zadania w przebudowie życia polskiego, wskazując na potrzebę nawiązania pracy oświatowej do tradycyj ruchu niepodległościowego i ostatniego czynu orężnego o wolność.

Zgodnie z tem oświata pozaszkolna, inicjowana przez władze szkolne, stara się sięgać i nieść pomoc tam, gdzie pod wpływem emancypacyjnych dążeń grup ludowych, zespolonych w latach wojny z pracami i walką niepodległościową P. O. W., wyrastał samorodnie potężny ruch kulturalny młodego pokolenia, szczególnie na terenie wiejskim.

Nie ulega ona urokowi metod pracy, reprezentowanych przez znane w całym kraju organizacje oświatowe, które mogły się szczycić wielkim dorobkiem z okresu niewoli, a nie mogły się dostosować do zmienionych warunków życia w Polsce wolnej. Nie imponują jej owe masowe działania słowem odczytowem i hojnie rzucaną książką, lecz szuka dróg własnych w pracy, dostosowanej do istotnych potrzeb zorganizowanych zespołów. Z drugiej strony nawiązuje bliski kontakt z powstającemi instytucjami oświatowo-kulturalnemi (Instytut Oświaty Dorosłych, Instytut Teatrów Ludowych, Powsz. Uniwersytet Korespondencyjny i t. p.), które dbają o dobór właściwych metod pracy na obranych przez siebie odcinkach specjalnych.

Przy zachowaniu wspomnianych tendencyj rozwojowych odbywa się stały postęp ilościowy i jakościowy prac oświaty pozaszkolnej. Aż do r. 1933 czynnikiem, niemal wyłącznie decydującym o wynikach tej pracy, był bezinteresowny trud nauczycieli szkół powszechnych. Udział nauczycielstwa w akcji oświaty pozaszkolnej nie zmniejszył się i obecnie. Rozporządzenia o organizacji obwodowych władz szkolnych zabezpieczyły tylko ciągłość i planowość poczynań, gdyż to musi być wynikiem powołania obwodowych instruktorów oświaty pozaszkolnej.

Lecz tak się już przyjęło w Polsce, iż pod adresem pracowników państwowych, — a więc i w tym dziale — kieruje się wątpliwości, czy ich działaniu towarzyszy określona postawa ideowa. Wątpliwości — wytłumaczalne, gdy uwzględni się mentalność społeczeństwa, wyniesioną z niewoli, która w poczynaniach organów państwowych dopatruje się zawsze pewnej kostyczności biurokratycznej, oraz utylitarnej bezideowości. Wątpliwości — zarazem smutne, gdyż trudy, włożone w dziedzinę wychowania państwowego, nie wydały jeszcze należnych rezultatów.

Dla odparcia powyższych wątpliwości można zaryzykować twierdzenie: pracownikom oświatowym, działającym w imieniu władz państwowych, łatwiej nawet określić swą postawę ideową, — niż tym, którzy reprezentują rozbieżne kierunki ruchu społeczno-oświatowego. W okresie bowiem zarysowujących się gruntownych przeobrażeń socjalnych i eko-

nomicznych wielu pracowników społecznych adoruje minione „świętości" ideologiczne, lub popada w „ślepą ulicę" dręczących niepewności i mglistych rozwiązań. Natomiast pracownik państwowy w tej dziedzinie znajduje realny grunt pod nogami w faktycznej rzeczywistości życia współczesnego w Państwie i z niego stara się wysnuć podstawy ideowe oraz wskazania dla swego czynu.

Może to symplifikacja zagadnienia. Lecz narzucająca się nam z tak nieodpartą siłą, że ustąpić muszą wszelkie wahania.

Skoro więc Polska utrwaliła już fundamenty swego bytu w formie należycie zorganizowanej siły obronnej, a następnie dokonała realnych czynów dla zdobycia mocarstwowego stanowiska w świecie, — to nadeszła najstosowniejsza pora na rozbudowę wewnętrzną, w której szeroko pojęta akcja oświatowo-wychowawcza ma spełnić niepoślednią rolę. Będzie to rozległa dziedzina wychowania obywatelskiego najszerszych grup społecznych, którego realizacja jest zasadniczym motywem, zarazem głównym celem, akcji oświatowej.

Jasną jest dla każdego rzeczą, iż czynniki rządzące w Polsce ze względów zasadniczych, a nie taktycznych, wysunęły postulat gruntownej przemiany stosunku obywatela do Państwa. Stosunek ten ma się wyrażać w postawie aktywnej, twórczej, oraz pełnej poczucia odpowiedzialności za udział w sprawach publicznych. Jednocześnie faktem oczywistym dla każdego jest, że między tym postulatem a życiem najliczniejszych grup obywateli istnieją rażące kontrasty.

Bo cóż spotykamy na szerokich rozłogach życia polskiego?

Często — nie szersze sięganie świadomością i znajomością spraw publicznych — niż granice jednej wioski, najwyżej parafji.

Nie głębsze przeżywanie radości i trosk — niż je nasuwa opłotkami zamknięta zagroda i rodzina najbliższa.

Jeżeli istnieje w świadomości Państwo — to jako narzucona konieczność, jako źródło pozwoleń lub zakazów i poleceń zgóry. Wynikiem takiego pojmowania będzie przymusowa uległość, bierna lojalność.

Taki to — niestety — stosunek do Państwa utrzymał się w świadomości i nawykach miljonowych mas obywateli.

Stąd oświata pozaszkolna, w rozumieniu rozległej akcji wychowawczej wśród młodzieży pozaszkolnej oraz dorosłych — jako główne zadania na długie jeszcze lata musi sobie stawiać następujące:

1) upowszechnianie w świadomości obywateli podstawowych elementów, od których zawisł byt i rozwój Państwa;

2) rozbudzanie zdolności radosnego lub pełnego zaradnej troski przeżywania przez wszystkich spraw życia publicznego;

3) zaprawianie do chętnego spełniania obowiązków obywatelskich, do podejmowania konkretnych czynów na użytek społeczny; wreszcie — wytwarzanie gotowości przyjmowania odpowiedzialności za sprawy, —

 powierzane przez władzę państwową, samorząd, lub dobrowolny związek społeczny.

Wykonanie ostatniego zadania ma doprowadzić do zaszczepienia nowoczesnych zasad dyscypliny społecznej, wolnej od poddańczej uległości, a zarazem liberalistycznego warcholstwa.

Dla oświatowca w Polsce oczywistą jest rzeczą, iż wychowaniu obywatelskiemu musi blisko towarzyszyć wychowanie człowieka. To zaś pozostaje w związku z możliwie najszerszem upowszechnieniem dóbr kulturalnych narodu. Jest to w Polsce sprawa piekąca, skoro występują tak rażące dysproporcje między wielkiemi ideami uczonego polskiego, a przyziemnem pełzaniem zwykłego analfabety. Nikt się nie łudzi, co do możliwości wyrównania tych poziomów. Lecz jakżeż koniecznem jest wytworzenie pewnej współmierności zasadniczych pojęć o kulturze polskiej i życiu zbiorowem wśród całego społeczeństwa.

Przypomniałem tu sprawy, wszystkim znane, nie dla deklamacji, lecz aby stwierdzić, iż obecna świadomość i uczucia obywatelskie bardzo licznych grup społecznych w Polsce są niezmiernie odległe od tych tak prostych — pozornie — zadań akcji oświatowo-wychowawczej. Niemało więc potrzeba tu przemyślań, prób i konkretnych czynów pracowników oświatowych.

Wniosek stąd, iż same cele, jakie ma realizować oświata pozaszkolna, nie wskazują nam na granice kompetencyj państwowych organów oświatowych a organizacyj społecznych. Raczej nakazują tylko zespalanie wysiłków, gdyż dla wszystkich wiele jest do zrobienia. Oczywiście — czynnik państwowy z natury rzeczy ma prawo interpretacji tych celów, szczegółowego ich określenia i nadawąnia kierunku pracom, zmierzającym ku ich realizacji.

II.

Powołanie do życia niemal we wszystkich obwodach instruktorów oświaty pozaszkolnej, jako pracowników państwowych, zadecyduje niechybnie o znacznym udziale Państwa w akcji oświatowej. Będzie to zależne od dwu czynników: a) osobowości instruktorów, b) ich użyteczności wobec potrzeb życia, czyli od programu pracy, jaki sobie zakreślą i zrealizują.

W tej chwili jedno i drugie nie jest pozbawione wątpliwości.

Instruktorzy mają być urzędnikami, zarazem działaczami społecznymi. W Polsce przyzwyczajono się mniemać, iż są to przeciwstawne rzeczy. A oni winni wykazać, że obowiązki te — podwójnego charakteru — można kojarzyć w jednej osobie.

Nie będzie to rzeczą łatwą. Już dzisiaj instruktorzy oświaty pozaszkolnej, nieraz od pierwszego dnia pracy — stają bezradni wobec uroszczeń różnych organizacyj społecznych. Wymaga się od nich, by

wszystkim służyli. Lecz i wówczas, gdy instruktor upora się z temi trudnościami, musi śmiało zajrzeć w oczy wątpliwościom, jak to postępować, ażeby:

a) zachować dyscyplinę służby urzędniczej, powściągliwość w wystąpieniach nazewnątrz, — a zarazem wykazać rzutkość inicjatywy i stanowczość decyzji, co jest konieczne w akcji społecznej,

b) utrzymywać się na stanowisku bezstronności, gdyż reprezentuje się urząd państwowy, — jednocześnie zachować entuzjazm w pracy i żywą wiarę w wyznawane zasady, gdyż praca społeczna musi mieć wyraźne oblicze.

Sytuacja owego pracownika państwowego — nowego typu — i dlatego niełatwa, że praca jego jest oceniana w granicach tak wielkich możliwości, jakie przedstawia oświata pozaszkolna. Rozlega się tutaj niezmiernie szerokie pole tak dla ingerencji czynników państwowych, jak i dla inicjatywy społecznej.

Gdy, nawiązując do tego, co wspomniałem na wstępie, szukam rozwiązania zagadnienia, nie mogę nie uwzględnić uwag, jakie przed kilku laty podał wielki ideolog pracy społecznej, ś. p. Adam Skwarczyński („Droga", 1931, Nr. 10). Otóż on — rozważając zagadnienie „uspołecznionego Państwa" — dochodzi do pewnego uogólnienia, które przedstawia:

...„w postaci dwóch punktów idealnych, A i B, dwóch idealnych stanowisk, pomiędzy któremi w poszukiwaniu prawdy balansuje wahadło.

Idealne stanowisko A stwierdzałoby: Państwo . . . . ma rolę decydującą, społeczeństwo zaś to plastyczna masa, która ma być kształtowana. Stanowisko B, przeciwnie, twierdziłoby: wszystko tworzy inicjatywa społeczna, Państwo we wszystkich dziedzinach ma się na niej oprzeć".

W dalszych rozważaniach autor stwierdza: ...„żadnego z tych dwóch idealnych stanowisk dosłownie nikt nie wyznaje... prawda, a raczej prawdy, — leżą gdzieś pośrodku, i to nie w jednym punkcie, lecz w miarę rozwoju życia, przesuwają się raz bliżej A, kiedy indziej znów ku B".

Będzie to zależne w głównej mierze od „wartości ludzi wykonujących pracę; wagę ma tu fachowość tej kadry, ale jeszcze bardziej jej charakter". Osobowość oraz wartości moralne instruktorów o. p. zadecydują o tem, jaką rolę ma odegrać w tej dziedzinie ingerencja Państwa. Niemniej też program własnych prac, — jaki potrafią sobie wypracować władze szkolne, będzie miernikiem celowości i granic tej ingerencji.

Konkretny program tych prac zależny będzie od lokalnych współczynników, takich, jak: możliwość pozyskania bezpośrednich pracowników oświatowych w terenie, pomoc samorządów i rozwój ruchu społecz-

 no-oświatowego. Na tem zaś miejscu można podać tylko pewne ramy programowe prac, które niewątpliwie najlepiej mogą być wykonane, gdy niemi pokierują władze szkolne przy współdziałaniu samorządów.

1) Czynniki oficjalne, podejmujące bezpośrednio akcję oświatową, w głównej mierze opierają się o szkołę powszechną i nauczyciela. Nic dziwnego, że w programie ich pracy będzie dominującym dział, który polega na nauczaniu. Stąd kursy oświatowe dla dorosłych wysuwają się na czoło. Chwilowo nastąpił odwrót od tego działu. Niektórzy pracownicy oświatowi zbyt gorliwie chwytali „nowinki", jakie niosły świetlice. Jednakże samo życie w krótkim czasie przemówiło za restytucją powagi kursów dla dorosłych.

Inspektorowie szkolni głoszą, iż kursy te są koniecznością, bo zjawia się powrotny analfabetyzm, gdzie indziej sama młodzież starsza, właśnie w świetlicach skupiona, upomina się o ich organizowanie.

Jedno przytem należy podkreślić zastrzeżenie. W chwili, gdy taką popularność zdobywa sobie hasło wytępienia analfabetyzmu przy użyciu doraźnych zabiegów, systematyczne kursy dla dorosłych nie mogą swego zadania zacieśniać do walki z analfabetyzmem. Mogą mieć i to na względzie, lecz ważniejszem ich zadaniem będzie: a) dokształcanie młodzieży i dorosłych, b) rozwój wartości moralnych słuchaczy, c) rozbudzanie w nich instynktów społecznych i wytwarzanie dyspozycyj do pracy w organizacjach społecznych.

Stąd wynikają tendencje do coraz silniejszego uwzględniania w programach kursów nauki obywatelskiej i konkretnych potrzeb społeczno-gospodarczych środowiska.

Systematyczne kursy dla dorosłych obecnie, z powodu przeciążenia nauczycielstwa pracą zawodową oraz braku środków finansowych, organizowane są w dość małej skali (w r. 1933/34 — 5.571 zespołów z udziałem około 130.000 słuchaczy). W najbliższych latach winny objąć wszystką młodzież w okresie przedpoborowym, gdyż współczesna armja — przy jej udoskonaleniach techniczno-bojowych — wymaga już nietylko umiejących czytać i pisać, ale żołnierzy, posiadających dobre podstawy elementarnego wykształcenia.

Wreszcie w związku z Ustawą szkolno-ustrojową przed oświatą pozaszkolną — wcześniej czy później — stanie obowiązek powszechnego dokształcania młodzieży poszkolnej w wieku 14 — 18 lat. Oczywiście realizacja tego obowiązku będzie możliwa w warunkach znacznie korzystniejszych, niż obecnie. Lecz już dzisiaj podejmowane są dość liczne próby w tym kierunku. Organizuje się punkty eksperymentalne tego dokształcania, lub też opiekę oświatowo-wychowawczą wśród młodocianych prowadzi się przez zakładanie Kół b. wychowanków szkoły powszechnej.

2) Dla upowszechnienia oświaty największe usługi oddać może książka, dostępna dla każdego, kto jej pragnie. Tego zaś dokonać można tylko

przez powszechną organizację sieci bibljotek publicznych, zakładanych przez samorządy. Książka w Polsce musi się stać przedmiotem użyteczności publicznej — podobnie jak droga, szpital, czy zakład opieki społecznej. Stąd wynika koncepcja ustawy bibljotecznej.

Fachowy nadzór nad bibljotekami publicznemi z natury rzeczy przypadnie władzom oświatowym, wtedy w programie oświaty pozaszkolnej dział organizacji czytelnictwa i bibljotek będzie wymagał najwięcej uwagi.

Ku temu już w obecnych warunkach władze szkolne konsekwentnie zmierzają. Pod ich kierownictwem na terenie większości okręgów szkolnych organizuje się komplety bibljotek ruchomych dzięki dobrowolnym dotacjom na ten cel samorządów, lub przeprowadza się komasację bibljotek organizacyj społecznych.

Realne rozwiązanie całości zagadnienia można widzieć jedynie po wprowadzeniu w Polsce ustawy bibljotecznej za przykładem wielu państw, które w latach powojennych wcześniej to uczyniły.

3) Praca oświatowa w zakresie pozaszkolnym do niedawna była wyłącznie ochotniczą służbą obywatelską. Pracownicy oświatowi prowadzili ją według swych sił, pomysłów i najlepszych zamierzeń. Skoro obecnie ma ona spełnić doniosłą rolę państwowo-wychowawczą, musi być ujęta w jeden system kierownictwa, programów i metod. To stawia pracownikom oświatowym wymagania znajomości: podstaw teoretycznych pracy i skutecznych sposobów działania.

Stąd wynika trzeci obowiązek oświaty pozaszkolnej, kierowanej przez władze szkolne, mianowicie konieczność kształcenia pracowników oświatowych, prowadzących bezpośrednio placówki oświatowe, oraz organizujących pracę na szerszym terenie.

4) Wreszcie bezspornem również zadaniem państwowego aparatu oświaty pozaszkolnej jest prowadzenie rejestracji całej akcji oświatowo-kulturalnej. Oczywiście może tu być mowa tylko o rejestracji celowej, prowadzonej w miarę potrzeb korygowania pomyłek, szukania udoskonalonych metod pracy i dla koordynowania akcji oświatowej.

Wymienione działy — w mniejszym lub większym stopniu — weszły już do programu oświaty pozaszkolnej na terenie całego Państwa. Zależnie od warunków terenowych władze szkolne nieraz znacznie rozszerzają powyższy program. Dzieje się to zazwyczaj tam, gdzie ruch społeczno-oświatowy nie jest jeszcze dostatecznie rozbudowany. Wówczas w oparciu o szkołę zakłada się świetlice powszechne (dla wszystkich przeznaczone, w odróżnieniu od zespołów zamkniętych), chóry ludowe, zespoły teatralne i t. p. Gdzie indziej znowu inicjatywa instruktorów oświaty pozaszkolnej wyprzedza inicjatywę społeczną w po-

 szukiwaniu nowych form pracy i wtedy organizowane są prace eksperymentalne, jak: konkursy dobrego czytania, zespoły samokształcenia i t. p.

Chcąc ogólnie określić właściwości oświaty pozaszkolnej, organizowanej bezpośrednio przez władze szkolne,—należy jej przypisać charakter instytucjonalny; w odróżnieniu od organizacyj oświatowych, reprezentujących ruch społeczny, wyraża się ona — głównie, choć niewyłącznie — w tworzeniu stałych lub zmiennych instytucyj oświatowych i kulturalnych, przeznaczonych — jak szkoła powszechna — dla wszystkich obywateli.

Wymienione prace instruktorzy oświaty pozaszkolnej, działający z ramienia władz szkolnych, zaliczają do programu prac własnych. One przedewszystkiem winny decydować o racji istnienia i o użyteczności państwowego aparatu oświaty pozaszkolnej.

III.

Skreślone powyżej prace oświatowe nie mogą wyczerpywać całej działalności władz szkolnych w zakresie oświaty pozaszkolnej, ani też stanowić wyłącznego ich monopolu.

W myśl bowiem rozporządzeń o organizacji obwodowych władz szkolnych — inspektorowie szkolni odpowiedzialni są również za koordynowanie akcji społecznej w zakresie oświaty pozaszkolnej. Z drugiej strony niema żadnych podstaw ani potrzeby ograniczania organizacyj społecznych w akcji oświatowej, prowadzonej zgodnie z założeniami statutowemi. Byłoby tylko bezcelowem marnowaniem wysiłków ze strony organizacyj, gdyby podejmowały np. prowadzenie kursów dokształcających, które najsprawniej wykonać może szkoła. Podobnie bezcelowem byłoby zakładanie świetlicy powszechnej przy szkole tam, gdzie organizacja społeczna lepiej to zrobi.

Stąd wynika potrzeba rozgraniczania zadań i opracowywania szczegółowego planu akcji oświatowej dla danego terenu na zasadzie wzajemnego uzupełniania się i zespalania zamierzeń. Wtedy wyraźnie stwierdzimy, co należy do własnego programu pracy władz szkolnych, jakie zaś prace powinny być wykonane przez organizacje społeczne, wreszcie na czem będzie polegało wzajemne współdziałanie. Oczywiście—taki wspólny plan akcji może obejmować tylko organizacje, zajmujące pozytywne i życzliwe stanowisko wobec organów rządowych, a zgodnie z cytowanem powyżej rozporządzeniem winien być opracowany przy udziale władz szkolnych.

Będzie to niewątpliwie pewna ingerencja czynnika państwowego w dziedzinę inicjatywy społecznej. Ingerencja pożądana, jeżeli bierzemy pod uwagę rozbieżności ruchu społeczno-oświatowego i potrzebę jego zespalania dla celów państwowo-wychowawczych. Atoli uzasadnione tu będą także zastrzeżenia, by owa ingerencja nosiła charakter „delikatnej ręki' i była oparta na wnikliwej obserwacji procesów społeczno-rozwo-

jowych. Nie można bowiem tworzyć przemian naturalnego ruchu społecznego „na rozkaz", nie podobna go krzewić sztucznemi i cieplarnianemi zabiegami, ani też formalistycznie nim kierować.

Wiele uwag w tem miejscu ciśnie się do głowy. Gdy chodzi o ruch społeczno-kulturalny w Polsce, stwierdzamy ciągle prace odgórne, — „dla ludu", a u dołu prace te nie wywołują większych drgnień i poruszeń. Gdzie znowu zjawia się faktycznie ruch samodzielny, nie braknie nigdy „patronów", którzy całość ruchu rozszczepiają i wartki strumień jego sprowadzają na bagniste rozlewy.

Byłoby szkodą społeczną, gdyby podobną rolę miały spełniać i państwowe czynniki oświatowe, powołane do koordynowania akcji społeczno-oświatowej. Zadaniem ich bowiem jest raczej służyć poradą fachową, nieść pomoc w porę, gdy jest potrzebna, niż przez interwencję w spory organizacyjne wywoływać pozorne efekty sanowania ruchu społecznego.

Należy o jednem pamiętać. Społeczeństwo polskie w ujawnianiu inicjatywy społeczno-organizacyjnej przechodzi okres „dojrzewania". Co nam było tak długo zabronione, lub mogliśmy tylko skrycie uprawiać — teraz budzi się do życia i rozwija w atmosferze, pełnej fermentów i rozbieżności. Stąd tak wiele u nas pomysłów, oderwanych od rzeczywistości, przerost form nad treścią, mnogość poczynań o pozornie tylko różnych zadaniach. To wszystko świadczy o naszym niedorozwoju pod względem społeczno-organizacyjnym. Jednak bynajmniej nie uzasadnia potrzeby hamowania i ograniczania samorodnego ruchu społecznego, który po okresie krystalizacji wiele w Polsce będzie miał dokonać. Z natury swej jest on bowiem predestynowany do potęgowania i uaktywniania energji społecznej, w czem nie może być zastąpiony przez żaden czynnik o charakterze urzędowym.

Tak też w dziedzinie pracy oświatowej ruch społeczny ujawnia istotne potrzeby kulturalne najszerszych grup obywateli i naprowadza na stosowanie najskuteczniejszych sposobów ich zaspokajania. Bez oparcia o to wszelka akcja odgórna — nawet przy fachowości jej kierowników, — byłaby nieproszonem „zbawianiem ludu".

Czas najwyższy na to, by praca oświatowa w Polsce wyzbyła się złudzeń i krzykliwych frazesów, a wsparła się o to, co zdolne są zdziałać samodzielnie myślące, zorganizowane zespoły ludzi, korzystających z oświaty.

Państwowe czynniki, powołane do prowadzenia prac oświaty pozaszkolnej, winny przedewszystkiem przyśpieszać dojście do takiego stanu rzeczy. Czynią to w wypadku niedorozwoju ruchu społeczno-oświatowego przez inicjowanie i bezpośrednie wykonywanie prac własnych, które możnaby nazwać „pierwszą orką" na nowinach. Następnie powinny się zająć racjonalną i troskliwą pielęgnacją tego, co już własną siłą krzewi się i rozrasta.

JAN DEC.

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH ZAGRANICĄ.

II.

W ROSJI SOWIECKIEJ.

Na wstępie wyjaśnienie: przez Rosję nie należy rozumieć całego Związku Sowieckich Socjalistycznych Republik (Z. S. S. R.), ale jedynie największą z nich Republikę Rosyjską (R. S. F. S. R.), która wywiera dominujący wpływ na kształtowanie się szkolnictwa w całym Związku. Przyczynia się do tego fakt, że ponieważ konstytucja Związku zostawia sprawę oświaty i szkolnictwa poszczególnym republikom, niema związkowej władzy szkolnej, t. j. Związkowego Komisarjatu Ludowego Oświaty. Jednak faktycznie Ludowy Komisarjat Oświaty Republiki Rosyjskiej bardzo często spełnia tę rolę i stąd trudno nieraz ustalić, co z zarządzeń t. zw. „Narkomprosa" obowiązuje tylko w Republice Rosyjskiej, a co także i w pozostałych związkowych republikach autonomicznych.

Zagadnienie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych występuje z całą siłą tam, gdzie realizuje się obowiązek szkolny i powszechne nauczanie. Rosja carska próbowała realizować na drodze ustawowej zagadnienie powszechności nauczania dopiero w roku 1915, ale odpowiedniego projektu nie zdołano wówczas uchwalić. Dopiero rząd bolszewicki ustanowił powszechny obowiązek a nawet przymus szkolny i to swoim zwyczajem odrazu w zakresie maksymalistycznym, t. j. od 8 do 17 lat. Oczywiście w praktyce tak szeroko zakrojony obowiązek szkolny do dziś nie został zrealizowany i nie utrzymał się nawet na papierze.

Szkoła ogólnokształcąca [1]) w Rosji („sowietskaja obszczeobrazowatielnaja szkoła") jest jednolitą, t. zn. ma „jednolite zadanie komunistycznego wychowania uczniów i zapewnia bezpośrednie przejście ucznia ze szkoły początkowej do niepełnej i pełnej szkoły średniej". Dzieli się ona na trzy typy: 1. czteroklasowa szkoła początkowa („naczalnaja szkoła") dla dzieci od lat 8 do 12 włącznie, popularnie zwana „czterolatką"; 2. niepełna szkoła średnia „sredniaja szkoła", lub „powyszennaja" szkoła, siedmioklasowa dla młodzieży od lat 8 do 15 włącznie, popularnie zwana „siedmiolatką", i 3. szkoła średnia („sredniaja szkoła") dziesięcioklasowa dla młodzieży od lat 8 do 18 włącznie, zwana „dziesięciolatką". W praktyce szkoła średnia pełna była dotąd dziewięcioletnia („dziewięciolatka"), jeszcze Statut z r. 1933 podawał rok dziesiąty, jako uzupełniający. W szkołach tych mogą być klasy wstępne dla siedmiolatków.

---

[1]) Ustaw naczalnoj, niepołnoj sriedniej i sriedniej szkoły R. S. F. S. R. Biulleteń Narodnowo Komissarjata po proswieszczeniu R. S. F. S. R., 1934, Nr. 29.

Nie wdając się w bliższą analizę, która zbyt daleko musiałaby mnie odwieść od tematu, pragnę podkreślić jedną tylko zasadniczą zmianę, jaką wprowadza w stosunku do 1933 r. nowy statut z r. 1934. Oto niema już „sowietskoj politiechniczeskoj szkoły", zastąpiła ją „sowietskaja obszczeobrazowatielnaja szkoła"! Zmiana to niesłychanej wagi.

Po daleko idących pierwotnych zamierzeniach ustalono w roku 1925, że obowiązkową jest czterolatka. Wprowadzenie w życie tego obowiązku szkolnego przewidywał i w znacznej, zdaje się, mierze urzeczywistnił pierwszy plan pięcioletni (1928/9 — 1932/3). Drugi plan pięcioletni przewidywał podwyższenie obowiązku do lat siedmiu na wsi, ponieważ w miastach podobno stało się to już w okresie pierwszego planu [1]). Obowiązkową więc ma się w latach najbliższych stać siedmiolatka. O tem, aby obowiązkową miała być w bliższej przyszłości cała szkoła ogólnokształcąca, nie mówi się teraz.

Ducha, jaki przenikać ma nietylko szkołę ogólnokształcącą, ale wogóle całe szkolnictwo sowieckie, określa najlepiej ustęp z Programu Wszechzwiązkowej Partji Komunistycznej, który i w roku 1934 został zamieszczony, jako punkt 1 zasad ogólnych statutu szkoły ogólnokształcącej [2]:) „W okresie dyktatury proletarjatu, t. j. w okresie przygotowywania warunków, które umożliwią pełne zrealizowanie komunizmu, szkoła powinna być nietylko pionierem zasad komunizmu wogóle, ale także pionierem ideowego, zorganizowanego, wychowawczego wpływu proletarjatu na półproletarjackie i nieproletarjackie warstwy mas pracujących w celu wychowania pokolenia zdolnego do ostatecznego ustanowienia komunizmu".

Szkoła sowiecka pragnie dać swoim uczniom „dostateczny zasób wiedzy ogólnokształcącej" i przygotować dla technik i szkół wyższych ludzi należycie wykształconych, dobrze władających podstawami nauk i posiadających ściśle określony zasób wiadomości systematycznych (z języka ojczystego, matematyki, fizyki, chemji, geografji i historji). Szkoła sowiecka winna zapewnić „istotne połączenie nauczania z pracą wytwórczą i zaznajamiać uczniów „zarówno teoretycznie, jak i praktycznie ze wszystkiemi gałęziami wytwórczości" [3]), idąc w tej mierze za Leninem, wedle którego zasada politechnizmu wymaga nauczania podstaw współczesnego przemysłu. Szkoła wspólnie z odpowiedniemi organizacjami komunistycznemi organizuje pracę pozaszkolną wśród dzieci i młodzieży i stawia sobie za cel wyrobienie i utrwalenie u uczniów świadomej dyscypliny. Pozatem musi szkoła ogólnokształcąca pracować systematycznie nad wychowaniem ogółu ludności, a zwłaszcza troszczyć się o propagowanie

---

[1]) Biulleteń, 1934, Nr. 10, str. 2, Nr. 20, str. 9—12.

[2]) Ustaw naczalnoj, niepołnoj sriedniej i sriedniej szkoły R. S. F. S. R., Biulleteń, 1934, Nr.29.

[3]) Tamże.

 wśród rodziców swych uczniów zasad wychowania komunistycznego i brać żywy udział „w pracy nad zwalczaniem przeżytków starego sposobu bytowania", a przedewszystkiem w walce z religją. Nauczanie religji w szkole jest zabronione, co więcej, szkoła wpływa na swych uczniów w duchu antyreligijnym. Pracę swą szkoła prowadzić ma według programu i planów ustanowionych przez Ludowy Komisarjat Oświaty R. S. F. S. R. i na podstawie stałego rozkładu zajęć, który każda szkoła opracowuje co najmniej na kwartał.

Władze szkolne rosyjskie starają się wzmóc tempo pracy szkoły ogólnokształcącej i wogóle każdej szkoły sowieckiej, oraz doprowadzić do jak najlepszych wyników przez stosowanie przyjętego we wszystkich dziedzinach pracy wogóle komunistycznego współzawodnictwa („komunisticzeskoje sorewnowanje") i systemu premjowania najlepszych wyników nauki i pracy w formie np. rozdawania książek, pieniędzy, przyznawania praw do bezpłatnych podróży i t. p. Dla takiej szkoły ogólnokształcącej należy przygotować odpowiednich nauczycieli, i to w liczbie dostatecznej do zrealizowania powszechnego nauczania w ramach wyżej wspomnianych.

Zagadnienie ilościowego rozwoju szkolnictwa, a i nietylko szkolnictwa, występuje w Rosji z bardzo wielką siłą, zwłaszcza w okresie pierwszego planu pięcioletniego, gdzie dbano przedewszystkiem o ilość, a zapomniano niemal całkowicie o jakości szkół.

Liczba uczniów w szkołach powiększyła się w sposób wprost niebywały. Podczas gdy w roku 1927/8 było w szkole początkowej (czterolatce) i w 4 pierwszych klasach siedmio i dziewięciolatki 9.942.000 uczniów, to w roku 1932/3 było ich już 14.186.000 [1]), co stanowiło 90% ogółu dzieci obowiązanych do uczęszczania do czterolatki. W klasach: 5, 6 i 7 siedmio i dziewięciolatki w tym samym czasie liczba uczniów wzrosła od 1.250.000 do 1.561.000 [1]). Dla tych nowych zgórą 4½ miljona uczniów należało wywyprodukować nowych nauczycieli, nie licząc tego, że równocześnie trzeba było stale zapełniać luki, powstające wskutek normalnego ubytku nauczycieli, wyjątkowo w Rosji dużego, wskutek ogromnej płynności elementu nauczycielskiego. Powstawały więc ogromne liczby potrzebnych nauczycieli. Pierwotny plan pierwszej pięciolatki przewidywał, że dla rozbudowy samego szkolnictwa ludowego trzeba było wykształcić 163.700 nowych nauczycieli [2]). Równocześnie w technikach pedagogicznych, t. j. w zakładach kształcenia nauczycieli szkół początkowych, jeszcze w r. 1928/9 było, według danych z 6 maja 1933 r. Ludowego Komisarza Oświaty Bub-

---

[1]) Sergjusz Hessen i Mikołaj Hans. Pedagogika i szkolnictwo w Rosji Sowieckiej. Lwów — Warszawa, Książnica-Atlas. Str. 236.

[2]) Tamże, str. 234.

nowa, ogółem tylko 62.161 uczniów [1]). Nic więc dziwnego, że obok uznawanych za normalne dróg kształcenia nauczycieli, musiały powstać inne.

I. KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI DO SZKÓŁ POCZĄTKOWYCH.

Podstawową drogą kształcenia nauczycieli do szkoły początkowej z rosyjskim językiem nauczania („uczitielej naczalnoj szkoły"), t. j. do czterolatek, są w zasadzie trzyletnie techniki pedagogiczne, zwane w skrócie „pedtechnikami". Według statutu z 8 lutego 1933 r. [2]) i rozkazu Ludowego Komisarjatu Oświaty z 8 kwietnia 1934 r. [3]) techniki pedagogiczne przygotowują pracowników dla masowych zakładów, a mianowicie: a) nauczycieli do szkół początkowych, t. j. do czterolatek, b) pracowników t. zw. pozaszkolnych, t. j. do pracy z dziećmi w siedmiolatce w zakresie zajęć nie ściśle szkolnych, a więc np. w organizacjach uczniowskich, c) nauczycieli nauki pracy („truda") dla 5, 6 i 7 klasy ze specjalizacją w zakresie drzewa lub metalu, d) nauczycieli szkół specjalnych dla głuchoniemych, ociemniałych i umysłowo-upośledzonych, e) nauczycieli języków obcych dla siedmiolatki, f) pracowników dla zakładów wychowania przedszkolnego, g) nauczycieli wychowania fizycznego dla siedmiolatki, h) bibljotekarzy dla rejonowych bibljotek dla dzieci i dla dorosłych. Dła wszystkich tych specjalności miały istnieć odpowiednie wydziały w technikach pedagogicznych, choć oczywiście nie wszędzie wszystkie.

Począwszy od roku szkolnego 1934/35, kształcenie nauczycieli nauki pracy ma się odbywać w osobnych technikach pedagogicznych czteroletnich, do których przyjmuje się po zdaniu egzaminu wstępnego w zakresie siedmiolatki. Kształcenie nauczycieli szkół specjalnych ma być zogniskowane w 5 osobnych dwuletnich technikach pedagogicznych, przyjmujących osoby, posiadające conajmniej dziewięciolatkę, a przytem głównie — podobnie jak u nas — nauczycieli z praktyką. Nauczyciele języków obcych dla siedmiolatki kształcić się będą w osobnych trzyletnich technikach pedagogicznych, opartych na siedmiolatce. O kształceniu bibljotekarzy w technikach w roku 1934 już niema mowy, choć było zamierzone w statucie z r. 1933. Pozostałe 4 rodzaje pracowników, a więc kandydaci na nauczycieli szkół początkowych, pracownicy pozaszkolni, pracownicy wychowania przedszkolnego i nauczyciele wychowania fizycznego, mają kształcić się w technikach pedagogicznych „kombinowanych", z których każda w teorji ma w tym celu zawsze posiadać 4 wydziały: szkolny, pozaszkolny, wychowania fizycznego i przedszkolny. Na wydziale szkolnym

---

[1]) Biulleteń, 1933, Nr. 11, str. 7—12. „O sostojanji piedagogiczeskich kadrow, ich podgotowkie i zadaczach piedagogiczeskowo obrazowanja".

[2]) Biulleteń, 1933, Nr. 17, str. 13—16.

[3]) Biulleteń, 1934, Nr. 13, str. 2—3.

 może być, w razie potrzeby, na trzecim roku tworzona sekcja opieki nad dzieckiem dla przygotowania wychowawców domów dziecięcych. Niezbyt prawdopodobnem wydaje się, aby istotnie każda technika pedagogiczna miała te 4 wydziały, skoro, jako minimum studentów w jednej technice (z wyłączeniem przeznaczonych dla mniejszości) podaje się 180. Przypadałoby wówczas przeciętnie po 45 studentów na każdy wydział, obejmujący przecież trzy roczniki.

Zadania techniki pedagogicznej nie ograniczają się jednak do przygotowywania kandydatów na wyżej wymienionych pracowników, lecz zakreślają znacznie szersze kręgi. Technika ma również pomagać władzom szkolnym drugiej i pierwszej instancyj w realizacji ich zamierzeń kulturalno-oświatowo-szkolnych, a więc przygotowywać pracowników dla instytucyj kulturalno-oświatowych, przeznaczonych dla szerokich mas, przy pomocy krótkotrwałych kursów, prowadzić pracę nad podniesieniem poziomu kwalifikacyj czynnych pracowników pedagogicznych i kulturalno-oświatowych, przychodzić władzom w miarę możności z pomocą w rozwiązywaniu zagadnień metodycznych i organizacyjnych, wynikających z pracy kulturalno-oświatowej. Ponadto technika winna okazywać w zakresie zagadnień podstawowych pomoc metodyczną pracownikom szkolnym i oświatowym swego rejonu. Ostatnie wreszcie zadanie — to szerzenie wiedzy pedagogicznej, naukowej i społeczno-politycznej pomiędzy szerokiemi masami ludności robotniczej i włościańskiej, żyjącej w „kołchozach". A więc technika pedagogiczna ma być centrum pracy pedagogicznej i kulturalno-oświatowej dla swego rejonu, pomocnikiem władz szkolnych, ogniskiem, promieniującem wiedzę pedagogiczną, społeczno-polityczną i naukę na szerokie masy swego rejonu. Wymagania to ogromne, niewątpliwie przerastające możliwości współczesnego życia rosyjskiego. Stanowią one jeszcze jeden z tych dalekosiężnych planów, pozostających na papierze, podobnie jak wiele innych.

Do tego ujęcia zadań techniki pedagogicznej dostosowuje się jej organizacja i skład uczniów. Przyjmuje się wogóle do techniki kandydatów, posiadających prawa wyborcze (t. j. wyłączeni są t. zw. „liszency"), którzy złożą egzamin wstępny w zakresie siedmiolatki z fizyki, chemji, matematyki i języka ojczystego. Kandydaci ci mogą być trzech kategoryj: a) zwykli studenci, którzy zamierzają tylko oddawać się nauce, b) czynni pracownicy pedagogiczni, mieszkający w siedzibie techniki lub tak blisko, że mogą bardzo często i łatwo dojeżdżać, oraz c) inni czynni pracownicy pedagogiczni. Dla objęcia tych trzech kategoryj technika dzieli się na trzy oddziały: 1) dzienny, przeznaczony dla zwykłych uczniów, w wieku od lat 15 do 25, 2) wieczorny dla pracujących równocześnie i mających od 15 do 35 lat (dla oświatowców ograniczeń wieku niema) oraz 3) korespondencyjny („zaocznyj"), na który może wstąpić, bez względu na wiek, każdy pracownik oświatowy prowadzący bezpośrednio pracę pedagogiczną.

Tej nad wyraz złożonej budowie i wielkim zadaniom techniki odpowiada skomplikowana forma zarządu. Na czele stoi odpowiedzialny osobiście za wszystko dyrektor, który ma 4 pomocników: a) do działu naukowego, b) do administracyjno-gospodarczego, c) do oddziału wieczornego i d) do oddziału korespondencyjnego. Na czele każdego wydziału stoi kierownik zależny od dyrektora i od jego zastępcy, t. j. pomocnika zarządzającego działem naukowym. Przy pomocniku tym działa specjalne biuro metodyczne, w którem pracują kierownicy wydziałów, pozostali pomocnicy dyrektora, przewodniczący komisyj przedmiotowych, kierownik praktyki pedagogicznej i przedstawiciele: związku zawodowego studentów, oraz „jaczejek" Wszechzwiązkowej Partji Komunistycznej i Leninowskiego Komunistycznego Związku Młodzieży („Komsomołu") techniki. Pozatem zastępca dyrektora kieruje biurem, które ma za zadanie utrzymywać kontakt z absolwentami techniki i okazywać im pomoc w ich pracy szkolnej i kulturalno-oświatowej oraz samokształceniowej. Istnieje jeszcze oprócz tego rada, która ma zapewnić udział społeczeństwa w pracy techniki i jego kontrolę nad tą pracą. Pod przewodnictwem dyrektora zasiadają w tej radzie przedstawiciele instytucyj państwowych, które są zainteresowane w pracy techniki, związków gospodarczych, zawodowych, partyjnych, innych organizacyj społecznych i zakładów wytwórczych oraz przedstawiciele grona nauczycielskiego i studentów wszystkich trzech oddziałów. Rada może omawiać właściwie wszystkie sprawy pracy w technice, od finansowych do promowania uczniów i pracy metodycznej w danym rejonie, jej uchwały jednak zatwierdza dyrektor.

Sama organizacja nauczania jest oczywiście różna na różnych wydziałach i oddziałach techniki. Dla oddziału dziennego rok szkolny trwa 10 miesięcy, dzieli się na 2 semestry i 48 sześciodniowych tygodni pracy szkolnej. Na 1 dzień szkolny przypada 6 godzin pracy z nauczycielem. Na oddziale wieczornym rok ma też 48 sześciodniowych tygodni, ale na taki tydzień ma przypadać 4 dni po 4 godziny pracy studenta-nauczyciela dziennie. Na oddziale korespondencyjnym ma być 50 tygodni sześciodniowych po 3 godziny pracy samodzielnej dziennie, przytem z tego 7—8 tygodni przeznacza się na pracę studentów bezpośrednio z nauczycielami, recenzentami i konsultantami, a więc pracę laboratoryjno-seminaryjną i egzaminy ustne. W ciągu tych 7—8 tygodni praca trwa po 8 godzin dziennie.

Nauczanie na wszystkich 4 wydziałach techniki pedagogicznej obejmuje 3 działy: 1) naukę komunizmu (historja Wszechzwiązkowej Partji Komunistycznej Bolszewickiej, ekonomja polityczna, podstawy teorji gospodarstwa sowieckiego i polityki ekonomicznej, podstawy leninizmu), występujące wszędzie w tej samej liczbie godzin, 2) przedmioty ogólnokształcące (historja, język rosyjski i literatura, język obcy, matematyka, fizyka i astronomja, chemja, przyroda, geografja fizyczna, polityczna i eko-

 nomiczna, nauka wojenna), których wymiar godzin na poszczególnych wydziałach ulega tylko nieznacznym wahaniom, oraz 3) przedmioty specjalne, które zawsze obejmują praktykę pedagogiczną, lub odpowiadającą danemu wydziałowi inną praktykę i to w wysokim wymiarze godzin.

O treści programów techniki nie mogę, niestety, dać informacyj, ponieważ nie mogłam do nich dotrzeć. Co gorsze, nie wiem nawet, czy są już ogłoszone, bo różne groźne polecenia w Biuletynie Komisarjatu nakazywały wydrukowanie ich w kilku terminach w roku 1933, ale nie znalazłam ani w r. 1933, ani w 1934 żadnej wzmianki, czy zostało to już istotnie wykonane.

Na specjalnie nas interesującym wydziale szkolnym przypada ogółem na wszystkich trzech kursach [1]): na komunizm 324 godz., t. j. 7½%, na przedmioty ogólnokształcące 2160 godz., t. j. 50%, na przedmioty pedagogiczne 1836 godz., t. j. 42½%.

Przedmioty pedagogiczne na tym wydziale obejmują: pedagogikę, pedologję, higjenę szkolną, metodyki: języka rosyjskiego, matematyki, przyrody, wiedzy o społeczeństwie, geografji i nauki pracy, a nadto rysunek, z metodyką, muzykę z metodyką, zastosowanie kina i radja w szkole początkowej, wychowanie fizyczne z metodyką, podstawy wytwórczości i pracy ręcznej w pracowniach, podstawy wytwórczości rolniczej i praktykę rolniczą na gruncie przy szkole oraz praktykę pedagogiczną.

Dla zapewnienia praktyki pedagogicznej mają istnieć przy technice szkoły i różne instytucje kulturalno-oświatowe. Jedna ze szkół zwie się „szkoła baza", spełnia więc, być może, rolę naszej szkoły ćwiczeń.

Na roku pierwszym występują tylko przedmioty ogólnokształcące (bez nauki wojennej) i z pedagogicznych artystyczno-techniczne, na drugim roku przedmioty ogólnokształcące dominują jeszcze w pierwszem półroczu, ustępując w drugiem pierwszeństwa przedmiotom pedagogicznym. Od drugiego półrocza roku drugiego i przez rok trzeci trwa nauka komunizmu. Trzeci rok poświęcony jest w przeważającej mierze kształceniu pedagogicznemu i praktyce. Rok ten podzielony jest na 4 okresy: dziesięciotygodniowy, przeznaczony na zwykłe zajęcia, trzytygodniowy, poświęcony wyłącznie praktyce studentów w szkołach, dziesięciotygodniowy, analogiczny do pierwszego, oraz ostatni trzytygodniowy, w którym niema nauki komunizmu wcale, z przedmiotów ogólnokształcących występuje tylko język rosyjski i literatura oraz matematyka w małej liczbie godzin, zato w dziale przedmiotów pedagogicznych wzmacnia się zastosowanie kina i radja w szkole początkowej, metodykę przyrody i geografji oraz zasady wytwórczości rolniczej i praktykę rolniczą. Trzytygodniowa ciągła praktyka studentów w szkołach może być rozłożona na przeciąg całego

---

[1]) Biulleteń, 1933, Nr. 6.

trzeciego roku, o ile warunki nie pozwolą na należyte jej zorganizowanie w jednej zwartej całości.

Na każdym roku dwa sześciodniowe tygodnie przeznacza się na egzaminy przejściowe, względnie na trzecim roku — końcowe. Egzaminy przejściowe, bardzo obecnie modne w Rosji i uważane za remedium na niski poziom nauczania we wszystkich szkołach, obejmują, licząc łącznie na pierwszych dwu latach, niemal wszystkie przedmioty ogólnokształcące, historję partji komunistycznej, pedagogikę, pedologję i rysunek. Egzaminy końcowe odbywają się z literatury i języka rosyjskiego (ustny i piśmienny) z metodyką, z matematyki (ustny i piśmienny) z metodyką, z pedagogiki, z pedologji i leninizmu. Egzamin ten przytem obejmuje z danego przedmiotu cały zakres materjału, objęty programem techniki, choć uczeń w poprzednich latach zdawał już egzamin przejściowy z części tego samego materjału. Komisję egzaminacyjną tworzą dyrektor, nauczyciel danego przedmiotu, przedstawiciel rejonowego komitetu partji, przedstawiciel rejonowych władz szkolnych i przedstawiciel związku pracowników oświatowych („sojuz rabprosa"). Poziom wymagań przy egzaminie nie wydaje się zbyt wysoki, skoro np. z języka rosyjskiego na egzaminie piśmiennym przewiduje się dyktando na zasadnicze reguły ortograficzne i przestankowania oraz wypracowanie na temat „swobodny". Być może odbija się tu walka, prowadzona odniedawna we wszystkich szkołach z t. zw. „korennym niedostatkom" nauczania, t. j. ze stwierdzoną masowo u uczniów szkół sowieckich zupełną nieznajomością najbardziej elementarnych i podstawowych wiadomości z zakresu programu.

W instrukcji egzaminacyjnej z 17 marca 1934 r. podano szereg drobiazgowych przepisów i wskazówek. Zaleca się też specjalnie zwalczanie złośliwych zapytań, mających na celu obcinanie studentów, oraz zbytniego liberalizmu w ocenach. Nawiasem zaznaczam, że w Biuletynie spotyka się nieraz nagany i pociąganie do odpowiedzialności osobistej nauczycieli różnych szkół za nienależyte ocenianie postępów uczniów, ujawniające się w szkołach, do których ci uczniowie następnie przechodzą. Wogóle Ludowy Komisarjat Oświaty chce wglądać w pracę w technikach pedagogicznych nawet w szczegółach. Mówi się szczegółowo o organizacji pracy samodzielnej uczniów [1]), więc o tem, że na pracę samodzielną studenta przeznacza się 3 godzinny dzienie, a nadto student ma mieć 3 dni na tydzień sześciodniowy zupełnie wolne, na pracę w technice, że nauczyciele powinni zadawać studentom jako pracę samodzielną nietylko utrwalanie materjału już przerabianego, ale i przygotowanego do przyszłej pracy w klasie, np. czytanie tekstów literackich, zaznajomienie się z mapą i t. p. Nie ufając, aby i to wystarczyło, określa się wyraźnie, że na roku I dopuszczalne są: „ćwiczenia z języka, rozwiązywanie zadań, uprzednie za-

---

[1]) Biulleteń, 1934, Nr. 15.

 znajomienie się z tekstami, przepracowanie materjału z podręcznika, przygotowanie pomocy naukowych i t. p.". Na drugim roku wchodzi dodatkowo w rachubę „przerabianie materjału z zestawieniem konspektu (od drugiego półrocza), przygotowanie tez, dobór urywków i t. p.". Na trzecim wreszcie roku, oprócz tych form, jeszcze mogą być: wypracowania samodzielne, przygotowywanie drobnych prac proseminaryjnych, praca nad oryginalnemi tekstami z pedagogiki, podstaw leninizmu i t. p. Reguluje się szczegółowo pracę metodyczną nauczycieli [1]), zachowanie się nauczycieli i uczniów w czasie egzaminów [2]), że np. uczeń nie może wówczas chodzić po klasie lub wychodzić z klasy, że musi odpowiadać stojąc, wychodzić do odpowiedzi do tablicy lub do stołu i t. p. To krępowanie nauczycieli i dyrektora dziwnie wygląda w zestawieniu z wielkiemi zadaniami, jakie nakłada się na technikę, a które wypełnić mogliby właśnie jedynie ci ludzie, którym nie wierzy się aż tak dalece, że daje się im drobiazgowe przepisy bardzo liczne, w ogromnej większości zbędne lub w najlepszym razie niepotrzebnie krępujące nieodzowną swobodę pracy. Nadobitek albo na szczęście, przepisy te są ciągle zmieniane, mimo nieustannych zapowiedzi, że są już napewno stałe, prawdopodobnie więc nie są wogóle w szkołach czytane!

Stosunek do studentów uległ całkowitej przemianie. Przewiduje się wprawdzie, że na oddziale dziennym techniki istnieje zawodowy związek studentów, organizowany na podstawie przepisów, zatwierdzonych przez Centralny Komitet Związku Pracowników Oświatowych, a na oddziałach wieczornym i korespondencyjnym mają być tworzone studenckie organizacje akademickie. Przedstawiciele tych organizacyj, jak również „jaczejek" partji i „komsomoła" biorą udział, jak wyżej wspomniałam, w biurze metodycznem i radzie, czyli mają głos w organach kierowniczych. Wyraźnie zaznacza się jednak, że uczniowie nie mogą wypełniać żadnych administracyjnych i technicznych funkcyj w technice. Zdecydowanie również przepisy określają [3]), że wszyscy studenci są obowiązani podporządkowywać się zarządzeniom administracji techniki, przestrzegać ściśle przepisów porządku wewnętrznego i brać udział we wszystkich przepisanych zajęciach. Za systematyczne naruszanie tych przepisów dyrektor ma prawo karać studenta, a w ostateczności wykluczyć z techniki pedagogicznej i to bez prawa wstąpienia do jakiegokolwiek zakładu naukowego całego Związku Sowieckiego w ciągu od jednego aż do 5 lat. Powrócił, słowem, przedwojenny „wilczy bilet". Student może też być usunięty z techniki, o ile nie czyni postępów w nauce. Raz po raz czyta się też w Biuletynie o konieczności uwolnienia studentów od przeciążania ich pracami spo-

---

[1]) Tamże Nr. 7—8.

[2]) Tamże, Nr. 12.

[3]) Biulleteń, 1934, Nr. 7—8, str. 3—4.

łecznemi. Dla nauczycieli-studentów oddziału wieczornego przewiduje się specjalne odciążenie, ponieważ pracę na oddziale wieczornym uważa się za podstawową pracę społeczną takiego nauczyciela. Ma mieć on więc w sześciodniowym tygodniu wolne po 4 godziny w ciągu 4 dni na pracę dla techniki. Stypendja państwowe są dla dobrze uczących się studentów oddziału dziennego w wysokości zależnej od postępów studenta. Nauczycielom, którzy, pracując równocześnie w szkole, zdobędą wykształcenie pedagogiczne w zakresie techniki pedagogicznej lub wyższej szkoły pedagogicznej, a więc przedewszystkiem nauczycielom-studentom oddziału wieczornego i korespondencyjnego, zalicza się każdy rok pracy za dwa lata, ale wogóle nie więcej niż 6 lat [1]. Wszystkie powyższe informacje odnoszą się, jak to zaznaczyłam na początku, do technik kształcących nauczycieli do szkół z językiem rosyjskim.

Techniki pedagogiczne, kształcące nauczycieli do szkół z językiem nierosyjskim, trwają dłużej, a mianowicie $3^1/_2$ lat. Odnoszą się do nich wogóle te same przepisy ogólne co do technik rosyjskich ze zmianami w planach naukowych i programach. Nauka odbywa się w języku danej narodowości. Program [2] obejmuje te same 3 działy i te same przedmioty, t. j. komunizm, przedmioty ogólnokształcące i przedmioty pedagogiczne, z wyjątkami niżej omówionemi. Liczba godzin wyznaczonych na komunizm — 324, pozostaje bez zmiany, na przedmioty ogólnokształcące jest więcej o g. 510, z których przeznacza się na historję danej narodowości 80 g., na język ojczysty i literaturę 380 g. i na geografję danego kraju 50 g. Zamiast języka rosyjskiego występuje nieokreślony bliżej „drugi język". W przedmiotach pedagogicznych poza dodaniem metodyki języka ojczystego w 86 g. są tylko drobne zmiany.

Według zarządzenia z 21.XII. 1933 r.[3] każdy kraj ma posiadać jedną technikę pedagogiczną wzorową, której zapewnić winien wzorowe wyposażenie, dać budżet 25% wyższy od zwykłego. Nauczyciele i personel administracyjny otrzymują również uposażenie o 25% wyższe od zwykłego. Technika wzorowa ma dawać we wszystkiem wzór pracy dla przeciętnych technik, a nadto ma obowiązek być podporą dla miejscowych władz szkolnych i Komisarjatu w pracy nad metodycznem kierowaniem technikami. Winna więc ona zbierać u siebie i podawać do wiadomości ogółu wyniki pracy własnej i innych, brać czynny udział w pracy metodycznej i naukowej nad kształceniem dalszem nauczycieli technik pedagogicznych, wysyłać swych nauczycieli jako instruktorów i organizatorów pracy do innych zakładów; udzielać porad metodycznych i organizacyjnych, wzorowo prowa-

---

[1]) Biulleteń, 1934, Nr. 7—8, str. 3—4.
[2]) Biulleteń, 1933, Nr. 7.
[3]) Biulleteń, 1934, Nr. 4.

 dzić oddział korespondencyjny. Wzorowa technika bierze udział w pracy naukowo-badawczej jednej ze szkół wyższych pedagogicznych (pedwuz) albo pedagogicznego instytutu badawczego danego kraju i otrzymuje od niego systematyczną pomoc pedagogiczną i metodyczną. Wchodzić więc ma w sieć ogólną wzorowych szkół różnych stopni i typów. Techniki są zakładane i utrzymywane zasadniczo z budżetów miejscowych, niektóre utrzymywane są z budżetu państwowego („gosbudżet").

Jak już wspomniałam na początku, techniki pedagogiczne nie mogły dać dostatecznej dla realizacji 4-letniego powszechnego nauczania liczby nauczycieli, przedewszystkiem dlatego, że miały zbyt mało uczniów. Pozatem uczniowie ci bardzo często wychodzą z technik przed ich ukończeniem. Niemal w każdym numerze Biuletynu Ludowego Komisarjatu Oświaty spotyka się surowe nagany i groźby pod adresem dyrektorów technik i lokalnych władz szkolnych za niedość energiczną walkę z t. zw. „otsiewom" uczniów. Pozatem absolwenci techniki, zwłaszcza mężczyźni, bardzo często nie wchodzą do zawodu nauczycielskiego, lecz idą na inne stanowiska. Według urzędowych danych, ponad 50% absolwentów-mężczyzn nie obejmuje pracy w szkolnictwie. To też przy każdej sposobności mówi się o konieczności wycofania do szkolnictwa osób przygotowanych pedagogicznie, a zatrudnionych gdzie indziej.

Równocześnie zapotrzebowanie nauczycieli jest, jak wyżej wspomniałam, ogromne, trzeba więc radzić sobie różnemi sposobami. Tak np. w lutym 1933 r.[1]) Centralny Komitet Leninowskiego Komunistycznego Związku Młodzieży ogłosił „mobilizację" 25.000 swoich członków („komsomolcy") w całym Związku Sowietów na krótkotrwałe kursy przygotowujące nauczycieli. Zmobilizowani, przygotowujący się do szkoły początkowej, mieli otrzymywać miesięcznie stypendja w wysokości połowy płacy nauczyciela szkoły początkowej, zamierzający zostać nauczycielami niepełnej szkoły średniej — pełne pobory nauczyciela szkoły początkowej. Na XVII zjeździe partyjnym Stalin mówił o konieczności zlikwidowania braku dostatecznej liczby pedagogów i lekarzy. Nawiązując do jego wypowiedzi, Centralny Komitet Leninowskiego Komunistycznego Związku Młodzieży i Komisarze Ludowi Oświaty i Zdrowia ogłosili w 1934 roku wielką odezwę „do całej pracującej młodzieży Związku Sowieckiego", aby szła do zakładów naukowych, przygotowujących pedagogów i lekarzy, ponieważ natychmiast w samej Republice Rosyjskiej potrzeba 40.000 lekarzy i 100.000 pedagogów.

W tych warunkach zorganizowano, jak wynika z cytowanego sprawozdania Komisarza Bubnowa z 6 maja 1933 r., cały system krótkotrwałego kształcenia pedagogicznego kandydatów na nauczycieli, t. zw. „kratkosroczników", i przygotowano w ten sposób od 1928/9 r. do 1932 r. aż

---

[1]) Biulleteń, 1933, Nr. 5, str. 10—11.

117.000 nauczycieli. Jeżeli zważyć, że pierwotne zapotrzebowanie w okresie pierwszego planu pięcioletniego wynosiło 163.700 nauczycieli, to trzeba uznać, że zasadniczą drogą kształcenia nauczycieli w tym okresie był właśnie ów system „krótkoterminowców". Odgrywa on dużą rolę i obecnie. Np. na rok 1933/34 [1]) planowano na ośmiomiesięcznych kursach przygotować dla R. S. F. S. R. 45.420 nauczycieli. Miano przyjmować na ośmiomiesięczne kursy kandydatów po egzaminie wstępnym z wiadomości w zakresie siedmiolatki. Jednak przy tej okazji stwierdzano, że w roku 1932/3 czas trwania kursów spadał do 3—4 miesięcy, lub zastępowała je praktyka; cenzus wyżej wspomniany miało przeciętnie 31% słuchaczy, a np. w Leningradzkim Okręgu (bez Leningradu) tylko 16%, reszta zaś słuchaczy miała ukończoną szkołę początkową.

Zasadniczo, przy lepszych technikach pedagogicznych przewiduje się od końca 1933 r. [2]) dziesięciomiesięczne, a dla mniejszości narodowych jedenasto lub dwunastomiesięczne kursy nauczycielskie, przeznaczone dla osób, mających prawo wybieralności, w wieku od 17 do 35 lat z wykształceniem w zakresie co najmniej siedmiolatki. Kandydaci składają egzamin wstępny z rosyjskiego, matematyki i nauki o społeczeństwie. Wszyscy ci „krótkoterminowcy" muszą się potem kształcić dalej. W styczniu 1934 r. postanowiono [3]), że ci, którzy nie mają siedmiolatki, muszą w ciągu 2 lat (a w poszczególnych narodowościowych okręgach — 3 lat) zdobyć wykształcenie w zakresie siedmiolatki. Mający świadectwa z siedmiolatki, a nie posiadający techniki pedagogicznej, winni ją skończyć najdalej do 1.IX. 1937 r., względnie, we wspomnianych okręgach do 1.IX. 1938 r. Czas ten kształcenia się przy równoczesnej pracy w szkole miał się liczyć [4]) w służbie podwójnie. Daje się też nauczycaelom 4 wieczory na dekadę wolne od wszelkich zajęć w szkole, nie związanych ściśle z nauczaniem, i innych zajęć społecznych i t. d. Dyrektywa Partji mówi, żeby nie odrywać do pracy społecznej nauczyciela od zajęć w szkole i od przygotowywania się do tych zajęć. Za to przygotowywanie uznaje się i dokształcanie się nauczyciela [5]).

Pracę nad dokształcaniem nauczycieli niekwalifikowanych prowadzi się z uwzględnieniem różnego stopnia ich wykształcenia [6]). Nauczyciele, mający zdobyć wykształcenie w zakresie siedmiolatki są pod opieką instytutów podnoszenia kwalifikacyj pracowników oświecenia publicznego („instituty po powyszenii kwalifikacij kadrow narodnowo obrazowanja —

---

[1]) Biulleteń, 1933, Nr. 1.
[2]) Biulleteń, 1933, Nr. 17.
[3]) Biulleteń, 1934, Nr. 7—8, str. 3.
[4]) Biulleteń, 1934, Nr. 12.
[5]) Biulleteń, 1934, Nr. 10, str. 10—11.
[6]) Biulleteń, 1934, Nr. 29.

 I. P. K. K. N. O."), które zasadniczo organizują tę pracę przy szkołach średnich niepełnych i pełnych. Nauczyciele mający wykształcenie w zakresie siedmiolatki, a dążący do osiągnięcia wykształcenia w zakresie techniki pedagogicznej, albo kształcą się na omówionych wyżej oddziałach wieczorowych lub korespondencyjnych technik pedagogicznych, co zasadniczo winno być regułą, albo przygotowywać się mają sami przy pomocy różnorodnych dłuższych i krótszych kursów („w poriadkie eksternata") w różnych porach roku i w czasie różnych feryj. Nieliczni mogą otrzymywać płatne urlopy na studja na drugim lub trzecim roku techniki. Zasadniczo wszyscy nauczyciele bez kwalifikacyj mają się dokształcać, ale tu znów realizacja nie dotrzymuje kroku teorji, jak widać z szeregu wzmianek w Biuletynie.

II. KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI DO SIEDMIOLATKI.

Zobaczymy teraz, jak kształci się nauczycieli do niepełnej szkoły średniej, która odpowiada całej naszej szkole powszechnej siedmioklasowej. Sytuacja przedstawia się w sposób identyczny, jak w szkole początkowej. Za zasadniczą drogę kształcenia kandydatów na nauczycieli uważa się dwuletnie instytuty pedagogiczne, zwane „pedinstytutami") („institut po podgotowkie priepodawatielej dla niepołnoj średniej szkoły"), lub —

WYDZIAŁ FIZYKO-MATEMATYCZNY.

Przedmioty	I rok nauki	II rok nauki	Razem godzin w ciągu 2 lat
	godz. w ciągu całego roku		
Diamat (materjalizm dialektyczny) i histmat (materjalizm historyczny)	100	—	100
Leninizm (wykłady)	—	60	60
Nauki wojenne	60	60	120
Pedagogika	100	—	100
Psychologja i pedologja	80	—	80
Chemja	80	—	80
Kreślenie z elementami geometrji wykreślnej	80	—	80
Matematyka:			
a) elementarna	160	—	160
b) analiza matematyczna	160	160	320
c) algebra wyższa	—	70	70
d) geometrja rzutowa	—	70	70
e) geometrja analityczna	120	—	120
f) teorja i praktyka rachunku [1]	—	60	60
Fizyka doświadczalna	350	70	420
Fizyka teoretyczna	—	200	200
Mechanika teoretyczna	—	100	100
Astronomja	—	80	80
Metodyka matematyki	—	120	120
" fizyki	—	120	120
Praktyka pedagogiczna	60	180	240
Egzaminy	60	60	120
	1.410	1.410	2.820

1) Rachunek przybliżony, przybliżone rozwiązywanie równań i t. d.

zgodnie z tradycją przedwojenną—instytutami nauczycielskiemi („uczitielskij institut"). Poczynając od 1.I. 1934 r., miała zacząć powstawać sieć tych instytutów. Według zarządzenia z 29 sierpnia 1933 r. każdy nauczyciel przygotowuje się do nauczania w siedmiolatce grupy przedmiotów (priepodawatiel-cykłowik). W zarządzeniu z dnia 20 lipca 1934 r. [1]) podane są plany godzin dla 5 wydziałów: fizyko-matematycznego, przyrodniczego, historycznego, geograficznego oraz językowo-literackiego (jęz. rosyjski). Zaznaczyć należy, że plany jeszcze w roku 1933 przewidywały tylko 4 inne wydziały i inne wymiary godzin.

Dla przykładu przytaczam w tłumaczeniu oryginalny, t. zw. plan naukowy [2]) dwóch wydziałów: fizyko-matematycznego i historycznego.

WYDZIAL HISTORYCZNY.

Przedmioty	I rok nauki	II rok nauki	Razem godzin w ciągu 2 lat	Uwagi
	godzin w ciągu całego roku			
Diamat i histmat	100	80	180	Materjalizm dialektyczny i materjalizm historyczny
Ekonomja polityczna z polityką ekonomiczną	120	—	120	
Leninizm	—	80	80	
Geografja ekonomiczna	120	—	120	
Nauki wojenne	60	60	120	
Pedagogika	100	—	100	
Psychologja i pedologja	80	—	80	
Historja powszechna:				
a) historja starożytna . . .	200	—	200	
b) „ średniowieczna . .	160	—	160	
c) „ nowożytna	100	260	360	
d) „ narodowości kolonjalnych i podległych	—	80	80	
Historja Związku Sowieckiego (ze specj. semin.)	170	230	400	
Historja literatury (powszechnej i rosyjskiej—wykłady)	—	160	160	
Historjografja (wykł.)	—	70	70	
Ćwiczenia praktyczne z mapą świata .	60	—	60	
Metodyka historji	—	130	130	
Praktyka pedagogiczna	80	200	280	
Egzaminy	60	60	120	
	1.410	1.410	2.820	

Jak z tych planów wynika, gros czasu przeznacza się na przedmioty podstawowe danego wydziału, dużą uwagę zwraca się na specjalne metodyki i na praktykę pedagogiczną. Komunizm zajmuje stosunkowo niewiele czasu. Ponadto plany zestawia się tak, aby absolwenci I. P. P. S. po przepracowaniu 3—4 lat w siedmiolatce mogli wstąpić na trzeci kurs cztero-

[1]) Biulleteń, 1934, Nr. 29.

[2]) Biulleteń, 1933, Nr. 21.

 letniego wyższego instytutu pedagogicznego („pedwuz"), mającego przygotować nauczycieli do technik, fakultetów robotniczych i do 10-letniej szkoły ogólnokształcącej.

Dla dwuletnich instytutów nie daje się osobnych programów [1]) tylko mają być stosowane programy „pedwuzów", także ciągle zmieniane i narzucane przez Komisarjat Oświaty. Wogóle dużo mówi się o instytutach czteroletnich, a mało o dwuletnich, trudno więc podać o tych ostatnich dokładniejsze informacje. Wiadomo, że istnieją one tylko przy instytutach czteroletnich. Tak np. nie wskazano wyraźnie, jakiego przygotowania wymaga się od kandydatów do I. P. P. S. Można zakładać, zdaje się z dużem prawdopodobieństwem, że musi to być pełna szkoła średnia.

Brak nauczycieli daje się w siedmiolatce tak samo mocno odczuwać, jak w czterolatce. Radzi się także przez powoływanie do pracy nauczycieli niewykwalifikowanych. Tu jednak są to przeważnie lepsi nauczyciele czterolatki, którzy przechodzą do siedmiolatki („prodwiżency") po przesłuchaniu narazie krótkotrwałych kursów, a potem kształcą się dalej. Na rok 1933/34 zakładano [2]), że dla siedmiolatki będą przygotowywane na kursach dwie, niewiadomo zresztą jakie, kategorje nauczycieli niewykwalifkowanych. Razem na kursach dla obu kategoryj przewidywano 56.700 słuchaczy. Nominalnie słuchacze ci winni byli posiadać wykształcenie nie niżej poziomu techniki pedagogicznej lub dziewięciolatki, trzy lata praktyki i ocenę dodatnią pracy w szkole. Dla czynnych niekwalifikowanych nauczycieli siedmiolatki przewidziano, podobnie jak w czterolatce, konieczność uzyskania kwalifikacyj, a więc ukończenia wieczornego oddziału czteroletniego instytutu pedagogicznego, lub samodzielnego wieczornego instytutu pe dagogicznego, do 1 września 1937 r., względnie, w niektórych okręgach narodowościowych, do 1 września 1938 r. [3]). Podobnie jak w czterolatce, czas kształcenia się przy równoczesnej pracy w szkole ma się liczyć w służbie podwójnie, przytem można nauczycielowi za skończenie wyższej szkoły pedagogicznej zaliczyć maximum 7 lat. Daje się też tak samo nauczycielowi 4 wieczory na dekadę wolne od zajęć społecznych.

Jakże teraz te wszystkie zamierzenia teoretyczne wyglądają w praktyce? Posłuchajmy, co mówił w tej mierze Ludowy Komisarz Oświaty, tow. Bubnow 6 maja 1933 r. [4]). „Kolegjum Ludowego Komisarjatu Oświaty konstatuje, że w toku walki o liczbowe rozwijanie sieci kształcenia pedagogicznego, odpowiednio do potrzeb rozwijającego się powszechnego nauczania, zarówno w centrum, jak i na prowincji ujawniło się niedocenianie konieczności kształcenia pedagoga szkoły sowieckiej o należytej

---

[1]) Biulleteń, 1933, Nr. 21.

[2]) Biulleteń, 1933, Nr. 1.

[3]) Biulleteń, 1934, Nr. 7—8.

[4]) Biulleteń, 1933, Nr. 11, str. 7—12.

jakości. To niedocenianie przejawiło się zarówno przy zapełnianiu nowemi kontyngentami sieci kształcenia pedagogicznego (do wyższych szkół pedagogicznych, technik pedagogicznych, a zwłaszcza na krótkotrwałe kursy przyjmowano osoby zupełnie nieprzygotowane) jak i przy organizacji samego nauczania, gdzie nie zwrócono dostatecznej uwagi na podniesienie ogólnoteoretycznego poziomu uczących się, na przygotowanie pedagoga-specjalisty, odpowiadającego potrzebom sowieckiej szkoły politechnicznej [1]), i na ustalenie organizacji całej pracy nauczania (stałe programy, plany nauki, stabilizowane podręczniki i t. p.)". Jeśli ponadto Bubnow dodaje, że władze szkolne, oprócz zlekceważenia jakości, nie zwróciły jeszcze uwagi na stronę materjalną technik pedagogicznych i krótkotrwałych kursów, nie troszczyły się o „otsiew" uczniów i wogóle z reguły nie znały swych zakładów dostatecznie, to charakterystyka stanu kształcenia nauczycieli występuje dostatecznie ostro. Bubnow zaznacza wprawdzie, że w ostatnim roku pięciolatki, t. j. w roku 1932/3 nastąpił „pewien przełom w kierunku podwyższenia jakości nauczania pedagogicznego i pracy wychowawczej". W tym też roku przychodzi refleksja i stąd w dalszym ciągu wzmiankowanego sprawozdania mówi się, że „jakość nauczania w szkole pierwszego stopnia (t. j. w czterolatce) decyduje zgóry o możliwości przechodzenia uczniów przez kolejne stopnie szkolne i że czynnikiem decydującym o postępie jakościowym w szkole początkowej jest nauczyciel...".

To też drugi plan pięcioletni, jako hasło naczelne w dziedzinie szkolnictwa, wysuwa pogłębienie i ulepszenie pracy. Jako refleks tego występuje w roku 1933 zasada, że nie można na stanowisko nauczycieli do szkół początkowych mianować osób, które nie mają średniego wykształcenia pedagogicznego lub pełnego wykształcenia średniego, t. j. dziewięcio lub dziesięciolatki, fakultetu robotniczego lub techniki.

Znów jednak trudno uwierzyć w realizację owych haseł, skoro wbrew temu, co w roku 1933 komisarz Bubnow zapowiadał, że organizacja całej pracy nauczania została już ostatecznie ustalona, teraz — jeszcze w roku 1934 — znów nastąpiła zmiana i to daleko idąca. Omawiając na wstępie organizację szkoły ogólnokształcącej — dawnej „politechnicznej" — podałam już najnowszą jej koncepcję, ogłoszoną w październiku 1934 r. Organizacja kształcenia nauczycieli do tej szkoły oczywiście będzie musiała być przystosowana do tych zmian najnowszych. Istotnie też w kilka dni po oddaniu niniejszego artykułu, dostałam w grudniu 1934 r. numer Biuletynu z końca listopada; znalazłam w nim nowe, zatwierdzone podobno już w końcu lipca plany dla technik pedagogicznych. I nowe plany, i zapowiedziane równocześnie nowe programy wchodzą na wydziale szkolnym odrazu, t. j. od roku 1934/5, w życie, na roku pierwszym

---

[1]) T. zn. obecnie — ogólnokształcącej.

 w pełni, a na drugim tylko z wyjątkiem matematyki. Na roku III zostaje wogóle stary plan z małemi odchyleniami, a stary program dla języka rosyjskiego i literatury, która ma być uzupełniona literaturą dziecięcą, matematyki, polityki ekonomicznej, zastosowań kina i radja w szkole początkowej i pracy na roli. Skreśla się metodykę nauki o społeczeństwie i przygotowywanie pomocy naukowych. W innych przedmiotach i na roku III wchodzą w życie odrazu nowe programy.

Z nowych planów i krótkich do nich uwag co do wprowadzania ich w życie w roku 1934/35 można wnioskować, że zniesiono osobną historję partji i włączono ją do historji Rosji i Z. S. S. R. Zaciera się więc dawny wyraźny podział na komunizm i inne przedmioty. Ekonomję polityczną złączono z polityką ekonomiczną, usuwając osobne podkreślenie w planie podstaw teorji sowieckiego gospodarstwa. Zmniejszono wymiar godzin na leninizm. Przedmioty ogólnokształcące połączono z ich metodykami, przytem bardzo silnie zwiększono wymiar godzin na język rosyjski i literaturę — z poprzednich 455 godzin w ciągu całej techniki na 618 g. — oraz w pewnej mierze także matematykę, język obcy i praktykę pedagogiczną. Wzmocniono również wychowane fizyczne, złączone obecnie z nauką wojenną, i przewidziano w niem między II a III rokiem dwutygodniowy obóz w czasie feryj letnich. Zmniejszono za to czas na fizykę, chemję, pedologję, a najsilniej na naukę pracy — z 326 g. na 256 — oczywiście w związku z radykalną zmianą charakteru szkoły „politechnicznej", która opierała w roku 1933 [1]) swoją pracę na łączeniu nauczania i wychowania z pracą wytwórczą i robotą społeczną, na omówioną wyżej szkołę ogólnokształcącą.

Co do programów ogłasza się w listopadzie 1934 r., że mają wyjść we wrześniu tegoż roku, przyczem na rok 1934/35 bez zmian mają pozostać programy, ustalone w roku 1933/4 tylko z następujących przedmiotów: chemji, języków obcych, śpiewu, higjeny szkolnej, rysunku i praktyki pedagogicznej.

O zmianach w samej organizacji zakładów kształcenia nauczycieli jeszcze dotąd nie mam informacyj, można jednak z dużą dozą prawdopodobieństwa zakładać, że zmiany te zajść będą musiały wobec wspomnianej przemiany szkoły ogólnokształcącej, i to rychło, więc omówiona wyżej „stała" organizacja stanie się, być może, prędko nieaktulną. Tak szybkie jest jednak tempo zmian w szkolnictwie sowieckiem, a raczej, ostrożnie mówiąc, w przepisach szkolnych, że każdy informujący o szkolnych stosunkach w Rosji musi być zgóry przygotowany na to, że informacja w chwili jej opublikowania może mówić już tylko o historji, a nie o współczesności.

MARJA DZIERZBICKA.

---

[1]) Ustaw sowietskoj politechniczeskoj szkoły, Biulleteń, 1933, Nr. 20.

Z MATERJAŁÓW LICZBOWYCH MINISTERSTWA W. R. i O. P.

I. PRYWATNE SZKOŁY POWSZECHNE PRZY GIMNAZJACH (NIEPAŃSTWOWYCH)

R. SZK. 1934/35

Obszar	Gimnazja (łącznie z klas. gimn. przy seminarjach)				Szkoły powszechne przy gimnazjach								
	Ogółem	Państwowe	Niepaństwowe		Ogółem	Z najwyższym oddziałem							brak danych
			posiadające szk. powsz.	nieposiadające szkół powsz.		I	II	III	IV	V	VI	VII	
RZECZP. POLSKA	782	310	242	230	248	1	4	—	5	14	195	21	8
1. ter. Centralne	338	100	138	100	138	1	3	—	1	6	122	2	3
2. „ Wschodnie	81	37	23	21	26	—	—	—	2	4	16	3	1
3. „ Zachodnie	101	57	25	19	23	—	—	—	—	1	19	2	1
4. „ Śląskie	38	18	5	15	5	—	1	—	—	—	3	—	1
5. „ Południowe	224	98	51	75	56	—	—	—	2	3	35	14	2
1. m. st. Warszawa	103	15	61	27	61	1	—	—	1	—	58	—	1
2. woj. Warszawskie	43	16	10	17	10	—	1	—	—	—	5	2	2
3. „ Łódzkie	63	14	34	15	34	—	1	—	—	3	30	—	—
4. „ Kieleckie	56	22	19	15	19	—	1	—	—	1	17	—	—
5. „ Lubelskie	41	17	6	18	6	—	—	—	—	1	5	—	—
6. „ Białostockie	32	16	8	8	8	—	—	—	—	1	7	—	—
7. „ Wileńskie	31	14	9	8	9	—	—	—	1	2	6	—	—
8. „ Nowogródzkie	11	7	3	1	3	—	—	—	—	—	2	—	1
9. „ Poleskie	13	5	5	3	5	—	—	—	—	—	4	1	—
10. „ Wołyńskie	26	11	6	9	9	—	—	—	1	2	4	2	—
11. „ Poznańskie	64	33	19	12	17	—	—	—	—	—	15	1	1
12. „ Pomorskie	37	24	6	7	6	—	—	—	—	1	4	1	—
13. „ Śląskie	38	18	5	15	5	—	1	—	—	—	3	—	1
14. „ Krakowskie	78	30	14	34	14	—	—	—	1	1	10	1	1
15. „ Lwowskie	90	40	26	24	31	—	—	—	1	1	22	6	1
16. „ Stanisławowskie	32	14	8	10	8	—	—	—	—	1	2	5	—
17. „ Tarnopolskie	24	14	3	7	3	—	—	—	—	—	1	2	—
MIASTA:													
Łódź	33	4	26	3	26	—	—	—	—	2	24	—	—
Poznań	19	8	11	—	9	—	—	—	—	—	9	—	—
Lwów	37	17	15	5	20	—	—	—	1	1	12	6	—

Uwaga: Za szkołę powszechną przy gimnazjum uważano szkołę, której właścicielem jest właściciel gimnazjum. W wypadkach, kiedy właściciel gimnazjum jest właścicielem szeregu szkół powszechnych (osoby prawne) uwzględniono tylko szkoły powszechne, znajdujące się w tej miejscowości, w której znajduje się gimnazjum

R. SZK. 1934/35

Obszar	Ogółem	W oddziale							Przeciętnie uczniów na oddział						
		I	II	III	IV	V	VI	VII	I	II	III	IV	V	VI	VII
RZECZP. POLSKA	30 494	3905	4350	4413	5030	5840	6463	493	16.9	18.6	20.0	21.9	24.3	27.5	22.4
1. ter. Centralne	13 770	1497	1999	2094	2199	2662	3280	39	12.0	15.3	16.8	18.1	20.4	25.4	19.5
2. „ Wschodnie	4 196	640	618	720	760	739	648	71	23.7	24.6	30.0	30.4	32.1	32.4	23.6
3. „ Zachodnie	4 116	440	498	494	677	939	1031	37	20.9	23.7	27.4	27.0	31.3	32.2	18.5
4. „ Śląskie	637	99	129	29	126	124	130	—	24.7	32.2	29.0	31.5	31.0	32.5	—
5. „ Południowe	7 775	1229	1106	1076	1268	1376	1374	346	22.7	20.8	20.2	23.4	25.9	27.4	23.0
1. m. st. Warszawa	5 449	418	730	767	779	1144	1611	—	8.5	12.9	13.7	15.0	19.3	26.5	—
2. woj. Warszawskie	1 046	165	183	163	163	169	164	39	18.3	22.8	23.3	23.3	24.1	23.4	19.5
3. „ Łódzkie	4 067	441	566	698	700	819	843	—	14.4	17.7	21.8	22.5	24.5	27.2	—
4. „ Kieleckie	1 440	182	215	195	257	246	345	—	10.1	12.0	13.0	16.0	15.0	20.3	—
5. „ Lubelskie	554	75	104	70	80	107	118	—	12.5	17.3	14.0	13.3	18.0	23.6	—
6. „ Białostockie	1 214	216	201	201	220	177	199	—	19.6	22.2	22.2	24.4	22.1	24.8	—
7. „ Wileńskie	1 176	147	174	182	223	237	213	—	16.3	19.3	22.7	24.7	29.6	35.5	—
8. „ Nowogródzkie	262	9	25	32	62	61	73	—	4.5	12.5	16.0	31.0	30.5	36.5	—
9. „ Poleskie	1 260	165	168	250	244	222	180	31	33.0	33.6	35.7	34.8	37.0	30.0	31.0
10. „ Wołyńskie	1 498	319	251	256	231	219	182	40	29.0	28.0	28.4	25.6	27.3	26.0	20.0
11. „ Poznańskie	3 457	357	414	430	557	774	912	13	23.8	27.6	33.0	31.0	33.6	35.0	13.0
12. „ Pomorskie	659	83	84	64	120	165	119	24	13.8	14.0	16.0	17.1	23.5	19.8	24.0
13. „ Śląskie	637	99	129	29	126	124	130	—	24.7	32.2	29.0	31.5	31.0	32.5	—
14. „ Krakowskie	1 889	306	315	276	310	318	338	26	23.5	22.5	19.7	22.1	24.4	28.1	26.0
15. „ Lwowskie	4 044	651	583	549	644	727	704	186	21.7	20.1	19.6	21.4	24.2	26.0	26.5
16. „ Stanisławowskie	1 352	166	146	169	225	263	271	112	20.7	18.2	21.1	28.1	32.8	34.0	22.4
17. „ Tarnopolskie	490	106	62	82	89	68	61	22	35.0	31.0	27.3	44.5	34.0	20.3	11.0
MIASTA:															
Łódź	3 374	357	450	561	583	714	709	—	14.2	17.3	21.5	23.3	25.3	28.3	—
Poznań	2 018	178	220	242	348	447	503	—	19.8	24.4	26.9	31.6	37.2	38.8	—
Lwów	2 861	425	383	371	473	517	506	186	21.2	20.1	20.6	23.6	25.8	28.1	26.5

Uwaga: Oddziały równoległe wzięte są łącznie z zasadniczemi. Z 9 szkół — brak danych.

A. GIMNAZJA OGÓŁEM

Obszar	Kandydaci			Przyjęci			% przyjętych		
	Ze szkół powszechnych		z innych szkół i z domu	Ze szkół powszechnych		z innych szkół i z domu	Ze szkół powszechnych		z innych szkół i z domu
	publicznych	prywatnych		publicznych	prywatnych		publicznych	prywatnych	
RZECZP. POLSKA	37 593	7 822	6 699	29 090	6 837	5 112	77,4	87,4	76,3
1. ter. Centralne	15 948	4 583	3 405	11 129	3 948	2 413	69,8	86,1	70,9
2. „ Wschodnie	3 115	454	731	2 364	358	582	75,9	78,9	79,6
3. „ Zachodnie	3 345	1 510	721	2 801	1 376	601	83,7	91,1	83,4
4. „ Śląskie	2 199	240	249	1 818	226	219	82,7	94,2	87,9
5. „ Południowe	12 986	1 035	1 593	10 978	929	1 297	84,5	89,8	81,4
1. m. st. Warszawa	4 558	2 382	1 525	2 779	1 985	1 026	61,0	83,3	67,3
2. woj. Warszawskie	1 832	235	392	1 343	200	304	73,3	85,1	77,6
3. „ Łódzkie	2 573	1 224	348	1 875	1 104	240	72,9	90,2	69,0
4. „ Kieleckie	3 128	342	421	2 240	313	343	71,6	91,5	81,5
5. „ Lubelskie	2 411	197	347	1 722	162	244	71,4	82,2	70,3
6. „ Białostockie	1 446	203	372	1 170	184	256	80,9	90,6	68,8
7. „ Wileńskie	907	179	311	708	144	261	78,0	80,4	83,9
8. „ Nowogródzkie	501	95	87	440	82	63	87,8	86,3	72,4
9. „ Poleskie	471	80	132	350	58	97	74,3	72,5	73,5
10. „ Wołyńskie	1 236	100	201	866	74	161	70,1	74,0	80,1
11. „ Poznańskie	2 151	1 265	492	1 728	1 167	402	80,3	92,3	81,7
12. „ Pomorskie	1 194	245	229	1 073	209	199	89,8	85,3	68,9
13. „ Śląskie	2 199	240	249	1 818	226	219	82,7	94,2	87,9
14. „ Krakowskie	4 707	241	479	3 979	225	410	84,5	93,4	85,6
15. „ Lwowskie	5 331	635	790	4 470	565	624	83,8	88,9	79,0
16. „ Stanisławowskie	1 495	128	158	1 347	117	141	90,1	91,4	89,1
17. „ Tarnopolskie	1 453	31	165	1 182	22	122	81,3	•	73,9
MIASTA:									
Łódź	1 219	972	142	840	883	104	68,9	90,8	73,2
Poznań	527	746	196	397	686	172	75,3	91,9	87,8
Lwów	2 434	426	532	1 867	372	390	76,7	87,3	73,3

B. GIMNAZJA PAŃSTWOWE

Obszar	Kandydaci			Przyjęci			% przyjętych		
	Ze szkół powszechnych		z innych szkół i z domu	Ze szkół powszechnych		z innych szkół i z domu	Ze szkół powszechnych		z innych szkół i z domu
	publicznych	prywatnych		publicznych	prywatnych		publicznych	prywatnych	
RZECZP. POLSKA	24 575	1 708	3 239	18 183	1 249	2 378	74.0	73.1	73.4
1. ter. Centralne	8 953	810	1 284	5 610	546	853	62.7	67.4	66.4
2. „ Wschodnie	2 365	152	467	1 761	102	369	74.5	67.1	79.0
3. „ Zachodnie	2 745	455	452	2 272	384	366	82.8	84.4	81.0
4. „ Śląskie	1 547	51	156	1 292	42	141	83.5	•	90.4
5. „ Południowe	8 965	240	880	7 248	175	649	80.8	72.9	73.8
1. m. st. Warszawa	1 637	443	409	608	247	233	37.1	55.8	57.0
2. woj. Warszawskie	1 681	72	128	758	62	100	70.1	•	78.1
3. „ Łódzkie	1 178	93	109	770	74	67	65.4	79.6	61.5
4. „ Kieleckie	2 152	96	237	1 398	84	184	65.0	87.5	77.6
5. „ Lubelskie	1 749	59	216	1 163	42	146	66.5	•	67.6
6. „ Białostockie	1 156	47	185	913	37	123	79.0	•	66.5
7. „ Wileńskie	660	45	229	497	25	188	75.3	•	82.1
8. „ Nowogródzkie	444	68	80	391	60	58	88.1	•	•
9. „ Poleskie	382	18	62	272	5	43	71.2	•	•
10. „ Wołyńskie	879	21	96	601	12	80	68.4	•	83.3
11. „ Poznańskie	1 739	375	276	1 381	322	219	79.4	85.9	79.3
12. „ Pomorskie	1 006	80	176	891	62	147	88.6	•	83.5
13. „ Śląskie	1 547	51	156	1 292	42	141	83.5	•	90.4
14. „ Krakowskie	3 246	25	186	2 665	19	147	82.1	•	79.0
15. „ Lwowskie	3 556	170	511	2 781	118	361	78.2	69.4	70.6
16. „ Stanisławowskie	955	33	81	832	28	72	87.1	•	•
17. „ Tarnopolskie	1 208	12	102	970	10	69	80.3	•	67.6
MIASTA:									
Łódź	382	35	29	221	24	18	57.9	•	•
Poznań	404	209	118	291	186	103	72.0	89.0	87.3
Lwów	1 738	152	368	1 196	109	235	68.8	71.7	63.9

C. GIMNAZJA NIEPAŃSTWOWE, POSIADAJĄCE WŁASNE SZKOŁY POWSZECHNE W R. SZK. 1934/35

Obszar	Kandydaci				Przyjęci				% przyjętych			
	Ze szkół powszechn.			z innych szkół i z domu	Ze szkół powszechn.			z innych szkół i z domu	Ze szkół powszechn.			z innych szkół i z domu
	publicznych	prywatnych			publicznych	prywatnych			publicznych	prywatnych		
		własn.	nie-własn.			własn.	nie-własn.			własn.	nie-własn.	
RZECZP. POLSKA	5703	4841	791	1934	4740	4564	633	1510	83.1	94.3	80.0	78.1
1. ter. Centralne	3662	3050	471	1233	2902	2854	371	894	79.2	93.6	78.8	72.5
2. „ Wschodnie	284	125	142	135	219	120	104	110	77.1	96.0	73.2	81.5
3. „ Zachodnie	304	866	105	167	275	811	101	146	90.5	93.6	96.2	87.4
4. „ Śląskie	40	127	18	11	38	126	15	11	•	99.2	•	•
5. „ Południowe	1413	673	55	388	1306	653	42	349	92.4	97.0	76.4	89.9
1. m. st. Warszawa	1903	1542	260	747	1455	1450	197	537	76.5	94.0	75.8	71.9
2. woj. Warszawskie	199	137	8	121	152	120	6	84	76.4	87.6	•	69.4
3. „ Łódzkie	904	969	122	163	720	914	96	125	79.6	94.3	78.7	76.7
4. „ Kieleckie	446	209	24	94	394	195	21	76	88.3	93.3	•	80.9
5. „ Lubelskie	161	113	12	32	135	101	8	27	83.9	89.4	•	84.4
6. „ Białostockie	49	80	45	76	46	74	43	45	•	•	•	59.2
7. „ Wileńskie	118	71	60	43	97	66	51	39	82.2	•	85.0	•
8. „ Nowogródzkie	22	—	27	7	19	—	22	5	•	—	•	•
9. „ Poleskie	28	27	11	45	24	27	4	37	•	•	•	•
10. „ Wołyńskie	116	27	44	40	79	27	27	29	68.1	•	•	•
11. „ Poznańskie	247	718	89	140	219	681	85	120	88.7	94.8	95.5	85.7
12. „ Pomorskie	57	148	16	27	56	130	16	26	98.2	87.8	•	•
13. „ Śląskie	40	127	18	11	38	126	15	11	•	99.2	•	•
14. „ Krakowskie	331	155	22	120	306	152	18	104	92.4	98.1	•	86.7
15. „ Lwowskie	882	426	17	202	813	413	15	187	92.2	96.9	•	92.6
16. „ Stanisławowskie	168	87	8	53	155	83	6	47	92.3	95.4	•	88.7
17. „ Tarnopolskie	32	5	8	13	32	5	3	11	•	•	•	•
MIASTA:												
Łódź	679	797	104	102	543	757	82	81	80.0	95.0	78.8	79.4
Poznań	123	484	53	78	106	450	50	69	86.2	93.0	94.3	88.5
Lwów	539	241	12	133	515	235	10	124	95.5	97.5	•	93.2

D. GIMNAZJA NIEPAŃSTWOWE, NIEPOSIADAJĄCE WŁASNYCH SZKÓŁ POWSZECHNYCH R. SZK 1934/35

Obszar	Kandydaci			Przyjęci			% przyjętych		
	Ze szkół powszechnych		z innych szkół i z domu	Ze szkół powszechnych		z innych szkół i z domu	Ze szkół powszechnych		z innych szkół i z domu
	publicznych	prywatnych		publicznych	prywatnych		publicznych	prywatnych	
RZECZP. POLSKA	7 315	482	1 526	6 167	391	1 224	84.3	81.1	80.2
1. ter. Centralne	3 333	252	888	2 617	177	666	78.5	70.2	75.0
2. „ Wschodnie	466	35	129	384	32	103	82.4	·	79.0
3. „ Zachodnie	296	84	102	254	80	89	85.8	95.2	87.3
4. „ Śląskie	612	44	82	488	43	67	79.7	·	81.7
5. „ Południowe	2 608	67	325	2 424	59	299	92.9	88.1	92.0
1. m. st. Warszawa	1 018	137	369	716	91	256	70.3	66.4	69.4
2. woj. Warszawskie	522	18	143	433	12	120	78.4	·	83.9
3. „ Łódzkie	491	40	76	385	20	48	78.4	·	63.2
4. „ Kieleckie	530	13	90	448	13	83	84.5	·	92.2
5. „ Lubelskie	501	13	99	424	11	71	84.6	·	71.7
6. „ Białostockie	241	31	111	211	30	88	87.6	·	79.3
7. „ Wileńskie	129	3	39	114	2	34	88.4	·	·
8. „ Nowogródzkie	35	—	—	30	—	—	·	—	—
9. „ Poleskie	61	24	25	54	22	17	88.5	·	·
10. „ Wołyńskie	241	8	65	186	8	52	77.2	·	80.0
11. „ Poznańskie	165	83	76	128	79	63	77.6	95.2	82.9
12. „ Pomorskie	131	1	26	126	1	26	96.2	·	·
13. „ Śląskie	612	44	82	488	43	67	79.7	·	81.7
14. „ Krakowskie	1 130	39	173	1 008	36	159	89.2	·	91.9
15. „ Lwowskie	893	22	78	876	19	76	98.1	·	97.4
16. „ Stanisławowskie	372	—	24	360	—	22	96.8	—	·
17. „ Tarnopolskie	213	6	50	180	4	42	84.5	·	84.0
MIASTA:									
Łódź	158	36	11	76	20	5	48.1	·	·
Poznań	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Lwów	157	21	31	156	18	31	99.4	·	·

IV. KANDYDACI I PRZYJĘCI W R. SZK. 1934/35 DO I i II KL. GIMNAZJALNEJ W STOSUNKU DO OGÓŁU UCZNIÓW SZKÓŁ POWSZECHNYCH Z R. 1933/34.

Obszar	Gimnazja ogółem				Gimnazja państwowe				Gimnazja niepaństwowe			
	Na 1000 uczniów szkół powszechnych				Na 1000 uczniów szkół powszechnych				Na 1000 uczniów szkół powszechnych			
	publicznych		prywatnych		publicznych		prywatnych		publicznych		prywatnych	
	kandydatów	przyjętych	kandydatów	przyjętych	kandydatów	przyjętych	kandydatów	przyjętych	kandydatów	przyjętych	kandydatów	przyjętych
RZECZP. POLSKA	8.3	6.5	54.2	47.4	5.4	4.1	11.8	8.7	2.9	2.4	42.4	38.7
1 ter. Centralne	7.9	5.5	68.0	58.6	4.4	2.8	12.0	8.1	3.5	2.7	56.0	50.5
2 „ Wschodnie	4.3	3.3	11.3	8.8	3.3	2.5	3.8	2.5	1.0	0.8	7.5	6.3
3. „ Zachodnie	6.8	5.8	122.8	111.9	5.6	4.7	37.0	31.2	1.2	1.1	85.8	80.7
4 „ Śląskie	11.1	9.2	43.8	41.1	7.8	6.5	9.3	7.7	3.3	2.7	34.5	33.4
5. „ Południowe	11.6	9.8	55.3	49.7	8.0	6.5	12.8	9.4	3.6	3.3	42.5	40.3
1. m. st. Warszawa	38.7	23.7	112.4	93.7	13.9	5.2	20.9	11.7	24.8	18.5	91.5	82.0
2. woj. Warszawskie	4.6	3.4	36.5	31.1	2.7	1.9	11.2	9.6	1.9	1.5	25.3	21.5
3. „ Łódzkie	6.6	4.8	85.9	77.5	3.0	2.0	6.5	5.2	3.6	2.8	79.4	72.3
4. „ Kieleckie	6.4	4.6	61.7	56.4	4.4	2.9	17.3	15.1	2.0	1.7	44.4	41.3
5. „ Lubelskie	6.2	4.4	41.7	34.3	4.5	3.0	12.5	8.9	1.7	1.4	29.2	25.4
6. „ Białostockie	6.3	5.1	13.3	12.1	5.0	4.0	3.1	2.4	1.3	1.1	10.2	9.7
7. „ Wileńskie	5.5	4.3	15.0	12.1	4.0	3.0	3.8	2.1	1.5	1.3	11.2	10.0
8. „ Nowogródzkie	3.4	3.0	11.9	10.3	3.0	2.7	8.5	7.5	0.4	0.3	3.4	2.8
9. „ Poleskie	3.0	2.2	9.4	6.8	2.4	1.7	2.1	0.6	0.6	0.5	7.3	6.2
10. „ Wołyńskie	5.1	3.6	8.4	6.2	3.6	2.5	1.8	1.0	1.5	1.1	6.6	5.2
11. „ Poznańskie	6.8	5.5	125.2	115.6	5.5	4.4	37.1	31.9	1.3	1.1	88.1	83.7
12. „ Pomorskie	6.9	6.1	111.5	95.1	5.8	5.1	36.4	28.2	1.1	1.0	75.1	66.9
13. „ Śląskie	11.1	9.2	43.8	41.2	7.8	6.5	9.3	7.7	3.3	2.7	34.5	33.5
14. „ Krakowskie	14.5	12.2	54.3	50.8	10.0	8.2	5.6	4.3	4.5	4.0	48.7	46.5
15. „ Lwowskie	12.9	10.8	86.7	77.2	8.6	6.7	23.2	16.1	4.3	4.1	63.5	61.1
16. „ Stanisławowskie	8.2	7.3	31.9	29.2	5.2	4.5	8.2	7.0	2.9	2.8	23.7	22.2
17. „ Tarnopolskie	7.3	6.0	10.5	7.5	6.1	4.9	4.1	3.4	1.2	1.1	6.4	4.1

Obszar	Gimnazja ogółem							
	Kandydaci				Przyjęci			
	Ogółem	ze szkół powsz. publicz.	ze szkół powsz. prywat.	z innych szkół i z domu	Ogółem	ze szkół powsz. publicz.	ze szkół powsz. prywat.	z innych szkół i z domu
RZECZP. POLSKA	100.0	72.1	15.0	12.9	100.0	70.8	16.7	12.5
1. ter. Centralne	100.0	66.6	19.1	14.3	100.0	63.6	22.6	13.8
2. „ Wschodnie	100.0	72.4	10.6	17.0	100.0	71.5	10.8	17.7
3. „ Zachodnie	100.0	60.0	27.1	12.9	100.0	58.6	28.8	12.6
4. „ Śląskie	100.0	81.8	8.9	9.3	100.0	80.3	10.0	9.7
5. „ Południowe	100.0	83.2	6.6	10.2	100.0	83.2	7.0	9.8
1. m. st. Warszawa	100.0	53.9	28.1	18.0	100.0	48.0	34.3	17.7
2. woj. Warszawskie	100.0	74.5	9.6	15.9	100.0	72.7	10.8	16.5
3. „ Łódzkie	100.0	62.1	29.5	8.4	100.0	58.2	34.3	7.5
4. „ Kieleckie	100.0	80.3	8.9	10.8	100.0	77.3	10.8	11.9
5. „ Lubelskie	100.0	81.6	6.7	11.7	100.0	80.9	7.6	11.5
6. „ Białostockie	100.0	71.5	10.0	18.5	100.0	72.7	11.4	15.9
7. „ Wileńskie	100.0	64.9	12.8	22.3	100.0	63.6	12.9	23.5
8. „ Nowogródzkie	100.0	73.4	13.9	12.7	100.0	75.2	14.0	10.8
9. „ Poleskie	100.0	69.0	11.7	19.3	100.0	69.3	11.5	19.2
10. „ Wołyńskie	100.0	80.4	6.5	13.1	100.0	78.7	6.7	14.6
11. „ Poznańskie	100.0	55.0	32.4	12.6	100.0	52.4	35.4	12.2
12. „ Pomorskie	100.0	71.6	14.7	13.7	100.0	72.4	14.1	13.5
13. „ Śląskie	100.0	81.8	8.9	9.3	100.0	80.3	10.0	9.7
14. „ Krakowskie	100.0	86.7	4.4	8.9	100.0	86.2	4.9	8.9
15. „ Lwowskie	100.0	78.9	9.4	11.7	100.0	79.0	10.0	11.0
16. „ Stanisławowskie	100.0	83.9	7.2	8.9	100.0	83.9	7.3	8.8
17. „ Tarnopolskie	100.0	88.1	1.9	10.0	100.0	89.1	1.7	9.2
MIASTA:								
Łódź	100.0	52.2	41.7	6.1	100.0	46.0	48.3	5.7
Poznań	100.0	35.9	50.8	13.3	100.0	31.6	54.7	13.7
Lwów	100.0	71.8	12.5	15.7	100.0	71.0	14.2	14.8

Obszar	Gimnazja państwowe							
	Kandydaci				Przyjęci			
	Ogółem	ze szk. powsz. publ.	ze szk. powsz. pryw.	z innych szk. i z domu	Ogółem	ze szk. powsz. publ.	ze szk. powsz. pryw.	z innych szk. i z domu
RZECZP. POLSKA	100.0	83.2	5.8	11.0	100.0	83.4	5.7	10.9
1. ter. Centralne	100.0	81.0	7.4	11.6	100.0	80.0	7.8	12.2
2. „ Wschodnie	100.0	79.2	5.1	15.7	100.0	78.9	4.6	16.5
3. „ Zachodnie	100.0	75.2	12.5	12.3	100.0	75.2	12.7	12.1
4. „ Śląskie	100.0	88.2	2.9	8.9	100.0	87.6	2.8	9.6
5. „ Południowe	100.0	88.9	2.4	8.7	100.0	89.8	2.2	8.0
1. m. st. Warszawa	100.0	65.8	17.8	16.4	100.0	55.9	22.7	21.4
2. woj. Warszawskie	100.0	84.4	5.6	10.0	100.0	82.4	6.7	10.9
3. „ Łódzkie	100.0	85.4	6.7	7.9	100.0	84.5	8.1	7.4
4. „ Kieleckie	100.0	86.6	3.9	9.5	100.0	83.9	5.1	11.0
5. „ Lubelskie	100.0	86.4	2.9	10.7	100.0	86.0	3.2	10.8
6. „ Białostockie	100.0	83.3	3.4	13.3	100.0	85.1	3.4	11.5
7. „ Wileńskie	100.0	70.7	4.8	24.5	100.0	70.0	3.5	26.5
8. „ Nowogródzkie	100.0	75.0	11.5	13.5	100.0	76.8	11.8	11.4
9. „ Poleskie	100.0	82.7	3.9	13.4	100.0	85.0	1.6	13.4
10. „ Wołyńskie	100.0	88.2	2.1	9.7	100.0	86.7	1.7	11.6
11. „ Poznańskie	100.0	72.8	15.7	11.5	100.0	71.8	16.8	11.4
12. „ Pomorskie	100.0	79.7	6.4	13.9	100.0	81.0	5.6	13.4
13. „ Śląskie	100.0	88.2	2.9	8.9	100.0	87.6	2.8	9.6
14. „ Krakowskie	100.0	93.9	0.7	5.4	100.0	94.1	0.7	5.2
15. „ Lwowskie	100.0	83.9	4.0	12.1	100.0	85.3	3.6	11.1
16. „ Stanisławowskie	100.0	89.3	3.1	7.6	100.0	89.3	3.0	7.7
17. „ Tarnopolskie	100.0	91.3	1.0	7.7	100.0	92.5	1.0	6.5
MIASTA:								
Łódź	100.0	85.7	7.8	6.5	100.0	84.1	9.1	6.8
Poznań	100.0	55.3	28.6	16.1	100.0	50.2	32.0	17.8
Lwów	100.0	77.0	6.7	16.3	100.0	77.6	7.1	15.3

Obszar	Gimnazja niepaństwowe							
	Kandydaci				Przyjęci			
	Ogółem	ze szk. powsz. publ.	ze szk. powsz. pryw.	z innych szk. i z domu	Ogółem	ze szk. powsz. publ.	ze szk. powsz. pryw.	z innych szk. i z domu
RZECZP. POLSKA	100.0	57.6	27.1	15.3	100.0	56.7	29.1	14.2
1. ter. Centralne	100.0	54.3	29.3	16.4	100.0	52.7	32.4	14.9
2. „ Wschodnie	100.0	57.0	22.9	20.1	100.0	56.2	23.9	19.9
3. „ Zachodnie	100.0	31.2	54.8	14.0	100.0	30.1	56.5	13.4
4. „ Śląskie	100.0	69.8	20.2	10.0	100.0	66.7	23.3	10.0
5. „ Południowe	100.0	72.7	14.4	12.9	100.0	72.7	14.7	12.6
1. m. st. Warszawa	100.0	48.9	32.4	18.7	100.0	46.2	37.0	16.8
2. woj. Warszawskie	100.0	63.8	13.8	22.4	100.0	63.1	14.9	22.0
3. „ Łódzkie	100.0	50.5	40.9	8.6	100.0	47.9	44.6	7.5
4. „ Kieleckie	100.0	69.4	17.5	13.1	100.0	68.5	18.6	12.9
5. „ Lubelskie	100.0	71.1	14.8	14.1	100.0	71.9	15.4	12.7
6. „ Białostockie	100.0	45.8	24.6	29.6	100.0	47.8	27.4	24.8
7. „ Wileńskie	100.0	53.4	28.9	17.7	100.0	52.4	29.5	18.1
8. „ Nowogródzkie	100.0	62.6	29.7	7.7	100.0	64.5	28.9	6.6
9. „ Poleskie	100.0	40.3	28.0	31.7	100.0	42.2	28.6	29.2
10. „ Wołyńskie	100.0	66.0	14.6	19.4	100.0	64.9	15.2	19.9
11. „ Poznańskie	100.0	27.2	58.6	14.2	100.0	25.2	61.5	13.3
12. „ Pomorskie	100.0	46.3	40.6	13.1	100.0	47.8	38.6	13.6
13. „ Śląskie	100.0	69.8	20.2	10.0	100.0	66.7	23.3	10.0
14. „ Krakowskie	100.0	74.2	11.0	14.8	100.0	73.7	11.6	14.7
15. „ Lwowskie	100.0	70.4	18.5	11.1	100.0	70.4	18.6	11.0
16. „ Stanisławowskie	100.0	75.8	13.3	10.9	100.0	76.5	13.2	10.3
17. „ Tarnopolskie	100.0	74.9	5.8	19.3	100.0	76.5	4.3	19.2
MIASTA:								
Łódź	100.0	44.4	49.6	6.0	100.0	39.6	54.9	5.5
Poznań	100.0	16.7	72.8	10.5	100.0	15.7	74.1	10.2
Lwów	100.0	61.4	24.2	14.4	100.0	61.6	24.2	14.2

KRONIKA

Z PRAC MINISTERSTWA W. R. i O. P.

KONFERENCJA KURATORÓW.

W dniach 7, 8 i 9 marca b. r. odbyła się pod przewodnictwem Pana Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Wacława Jędrzejewicza, konferencja Kuratorów, w której poza Kuratorami Okręgów Szkolnych wzięli udział Dyrektorzy Departamentów, Naczelnicy Wydziałów i wyżsi urzędnicy Ministerstwa.

Pierwszy dzień obrad poświęcony został sprawie organizacji roku szkolnego 1935/36 w szkołach powszechnych, średnich i zawodowych.

W zakresie organizacji roku szkolnego w szkołach zawodowych Ministerstwo, wychodząc z ogólnych założeń ustrojowych szkolnictwa, zamierza w roku 1935/36 zapoczątkować reformę szkolnictwa zawodowego przez przeorganizowanie kilkudziesięciu punktów szkolnictwa zawodowego.

W drugim dniu obrad omawiano sprawę wizytacyj, inspekcyj i hospitacyj. Sprawa powyższa wymaga uregulowania, chodzi bowiem o to, by tych samych czynności nie wykonywali inspektorowie, wizytatorowie okręgowi i wizytatorowie ministerjalni. Oczywiście, różne formy nadzoru nie dadzą się w praktyce od siebie oddzielić, niemniej sprecyzowanie zakresu czynności wykonywanych przez organy nadzorcze różnych instancyj administracji szkolnej uważali przemawiający za rzecz słuszną i pilną, podobnie jak oddzielenie i sprecyzowanie funkcyj instruktorskich, nie mających nic wspólnego z organami nadzorczemi. W dyskusji wyróżniono również dwie odmienne funkcje wykonywane przez organa administracji szkolnej, a mianowicie: kontrolę nauczania i kontrolę administracji, które to dziedziny powinny zostać wzięte pod uwagę przy opracowywaniu odnośnych instrukcyj.

Po przedyskutowaniu sprawy wizytacyj Pan Minister otworzył dyskusję nad organizacją pracy w Kuratorjach. Jakkolwiek obecnie Ministerstwo nie przewiduje przeprowadzenia nowej organizacji Kuratorjów, niemniej uproszczenie urzędowania i zmniejszenie niepotrzebnego zużywania energji ludzkiej jest konieczne. Wśród szeregu środków zaradczych, proponowanych przez Kuratorów, poruszono sprawę nadmiernej ilości ankiet, które wytrącają aparat kuratoryjny ze zwykłego biegu, konieczność zaprowadzenia kalendarza czynności, przekazania szeregu czynności bezpośrednio do decyzyj Kuratorów i Inspektorów Szkolnych w myśl zasady dekoncentracji, wreszcie wprowadzenie teczek monogra-

ficznych poszczególnych szkół. Pan Minister zakomunikował, że w celu usprawnienia i uproszczenia administracji szkolnej powołana została do życia komisja pod przewodnictwem Pana Wiceministra Chylińskiego, która w najbliższych miesiącach zakończy już swoje prace.

W drugim też dniu obrad omawiano sprawę ograniczenia przenoszenia personelu nauczycielskiego oraz urzędnicy Ministerstwa dawali wyjaśnienia na poruszone przez Kuratorów zapytania natury ogólnej.

W trzecim dniu obrad uzasadniała Delegacja Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego, w osobach Jana Kolanki i Stanisława Machowskiego, tezy Związku, dotyczące pracy społecznej nauczycielstwa, stwierdzając, że w tej pracy odróżnia dwa zagadnienia: systematyczne dokształcanie młodzieży (przewidziane w art. 15 — 17 ustawy o ustroju szkolnictwa) zapomocą szkół i kursów dokształcających od wszystkich pozostałych form pracy podnoszenia kultury ogólnej i gospodarczej obywateli i ich wyrobienia społecznego. W prowadzonej obecnie przez władze szkolne działalności w zakresie oświaty pozaszkolnej widzimy celowe — jak twierdzili delegaci — organizowanie dokształcania młodzieży zapomocą kilkustopniowych kursów dla dorosłych. Kursy te każe się zakładać przy poszczególnych szkołach i zmusza się nauczycieli do bezpłatnego nauczania na tych kursach. Niektórzy inspektorzy idą tak daleko, iż narzucają nauczycielom cztero- lub sześcio-godzinny wymiar godzin nauki na tych kursach, żądają prowadzenia dzienników lekcyjnych, pisania szczegółowych sprawozdań z pracy. Instruktorzy oświaty pozaszkolnej wizytują kursy, zwołują nauczycieli na konferencje gminne, powiatowe, nie licząc się z tem, iż wyjazdy te kosztują i w całej tej pracy stosuje się system przymusu. Instruktorzy oświaty pozaszkolnej traktują siebie jak inspektorów i miast udzielania nauczycielstwu pomocy stają się czynnikami nadzoru służbowego.

Instruktorzy obwodowi oświaty pozaszkolnej mianują zkolei z pośród nauczycielstwa instruktorów powiatowych i gminnych. Niejednokrotnie tacy nauczyciele-instruktorzy są zwalniani od pewnej liczby godzin pracy szkolnej. Słowem realizuje się na wzór szkolnictwa powszechnego sieć szkół i kursów dokształcających i różnych form oświaty pozaszkolnej. Dzieje się to z olbrzymią szkodą dla pracy w szkole powszechnej.

W dalszych słowach p. Machowski przytoczył szereg przykładów postępowania władz szkolnych, które ilustrowały stosowanie jakoby metod przymusu w pracy oświatowej nauczyciela i wskazywały na tendencje rozbudowy oświaty pozaszkolnej w formach powszechnego dokształcania młodzieży. W końcu zwrócił się z prośbą do Pana Ministra o autorytatywne wyjaśnienie celów i charakteru prowadzonej akcji w zakresie oświaty pozaszkolnej oraz o ustalenie, czy udział nauczyciela w pracy oświatowej jest przymusowy i obowiązkowy.

Pan Jan Kolanko w swem przemówieniu wyjaśnił obecny stosunek Z. N. P. do organizacyj społecznych.

Nad tezami Związku rozpoczął dyskusję

p. Naczelnik Podwysocki, stwierdzając, że stanowisko Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego, przedstawione w tezach, a domagające się zniesienia instytucji instruktorów oświaty pozaszkolnej, jest sprzeczne z dotychczasowem stanowiskiem Związku. Atak ten uznać należy za najbardziej szkodliwy ze stanowiska pracy oświatowej. Jeśli w tym ataku bierze udział zawodowa organizacja nauczycielstwa, to zajmuje również stanowisko niesprawiedliwe w stosunku do własnych kolegów, ponieważ instruktorzy oświatowi są wszyscy urlopowanymi nauczycielami, a w większości członkami Z. N. P. Naczelnik uważa pracę nauczycieli na tym odcinku za dobrowolną, i jeśli w tej dziedzinie pracy może być mowa o jakimś przymusie w stosunku do nauczycieli, to ów przymus moralny ma źródło w żywiołowem parciu od dołu. Przyjmując jednak swobodę wyboru, musimy wymagać, by, dokonawszy go, wykazano się wytrwałością w realizacji i siłą w walce z przeciwnościami.

Stanowisko dobrowolności na tym odcinku pracy podziela Kurator dr. Pollak.

P. Kurator Godecki podkreśla, że wszyscy Kuratorowie na poprzednim zjeździe zajęli stanowisko broniące nauczycieli przed przymusową pracą pozaszkolną. Wypadki odbiegające od tej zasady są przez Kuratorów likwidowane.

Krytyka postępowania instruktorów oświaty pozaszkolnej nie powinna prowadzić do wniosku o zbędności tej instytucji.

P. Kurator Szelągowski podziela stanowisko p. Kuratora Godeckiego, dodając, że na wypadki nadużyć należy wskazywać, lecz ich nie uogólniać. Na analogicznem stanowisku staje p. Kurator Firewicz, który stwierdza, że najczęściej właśnie jednostki niepracujące społecznie wywołują najgłośniejszy i niepotrzebny ferment.

P. Kurator Petrykowski stwierdza, że ogół nauczycieli garnie się do pracy oświatowej pozaszkolnej i do tej pracy nauczycielstwa pobudzać nie potrzeba. Przed przeciążaniem broni nauczyciela tak Kuratorjum, jak i inspektorzy. Dobrowolność pracy na tym odcinku jest zapewniona, kto jednak obowiązki przyjmuje, musi się poddać kontroli. Nauczycielstwo w jego okręgu dało w ciągu ubiegłego roku szkolnego miljon godzin bezinteresownej pracy, wartości 1½ miljona złotych, za co należy mu się uznanie. Jednak zdecydowanie przeciwstawić się należy wszystkim tym poczynaniom, które usiłują kopać przepaść między nauczycielstwem a władzami szkolnemi.

Poza tem zabierali głos p. Kurator Lewicki i p. Kurator Nowicki, który wskazał, że rozgraniczenie sfery szkoły od sfery oświaty pozaszkolnej

jest niemożliwe do wypełnienia bez skazania na zagładę stanowiska społecznego nauczyciela. Problem pracy pozaszkolnej nauczyciela jest zawsze stawiany przez władze szkolne na płaszczyźnie dobrowolności, bo inaczej być nie może. Jeśli są pewne odchylenia, to tylko sporadyczne wypadki, z których Związek wyciąga zbyt daleko idące konsekwencje.

Po wyczerpaniu dyskusji zabrał głos Pan Minister.

Zarówno referaty delegatów Związku, jak i cała dyskusja wykazują nam, iż zagadnienie oświaty pozaszkolnej, jak wogóle wszelkiej pracy społecznej, jest trudne do ujęcia i odpowiedniego zorganizowania. Mamy tu do czynienia z olbrzymią dziedziną rozlicznych wysiłków, które nie dadzą się ująć w sposób taki, jak np. dziedzina samego szkolnictwa. W szkolnictwie mamy wyraźnie zakreślone programy pracy, ustaloną organizację tej pracy, utrwalone metody postępowania i cały aparat nadzoru służbowego, nie mówiąc już o środkach finansowych. Tu każdy wie, co ma robić, jak ma robić, i kto, i za jaką pracę ponosi odpowiedzialność.

W dziedzinie oświaty pozaszkolnej mamy zupełnie inne stosunki. Tutaj występuje zarówno mnogość form samej pracy, jak i różnorodność sposobów jej wykonania. Zakres działania nie jest niczem ograniczony, a rodzaj pracy jest wybitnie uzależniony od lokalnych potrzeb i warunków, przedewszystkiem zaś od zdolności i zainteresowań danego pracownika społecznego.

Stosowanie w tej dziedzinie tych samych metod, wybieranie tych samych dróg, co i w pracach związanych z nauczaniem, nietylko chybia celu, lecz jest nawet szkodliwe. To też regulowanie prac w dziedzinie oświaty pozaszkolnej zapomocą okólników, czy nakazów, nie może wydać pozytywnych rezultatów. Przeglądałem niektóre z takich okólników. Wymagają one od nauczyciela wykonania niemal wszystkiego, co w zakresie oświaty pozaszkolnej wymyśleć można. Osobiście nie dziwię się, że takie okólniki wyszły, gdyż fakty podobne występują zawsze wtedy, gdy mamy do czynienia ze stosunkami nieuregulowanemi. Oczywiście, okólników takich nie pochwalam. Chcę też zwrócić uwagę Panów Kuratorów, iż drogi takie nie prowadzą do celu. Charakter pracy społeczno-oświatowej ze względu na swą bezpośredniość wymaga zupełnie innego podejścia. Instruktorzy oświaty pozaszkolnej są na to, by jako doświadczeni fachowcy szli do tego pracownika z koleżeńską radą i pomocą — a nie na to, by wydawali okólniki. Niechże instruktor powie nauczycielowi, jak ma postępować, niech doradzi, jak najlepiej daną pracę podjąć i przeprowadzić, a przedewszystkiem niechże się dowie, co ten nauczyciel umie dobrze robić, i niech w odpowiednim kierunku skieruje jego inicjatywę. Narzucanie jednakowych form pracy oświatowej wszystkim lub narzucanie form do prowadzenia jednemu nauczycielowi nie przysporzy pozytywnych rezultatów. Należy także zwrócić baczną uwagę, by pomoc udzielana nauczycielom przez instruktorów oświaty pozaszkolnej nie po-

 ciągała za sobą wydatków pieniężnych nauczycieli. Nie należy więc urządzać gromadnych konferencyj, na które musiałoby zjeżdżać nauczycielstwo, ponosząc wydatki na podróż.

Duży nacisk należy kłaść na dobrowolność pracy. Tę dobrowolność pracy społecznej nauczyciela tak rozumiem, iż nauczyciel każdy winien się poczuwać do pewnej roboty społecznej. Oczywiście, że będą zawsze wyjątki. Ale bodaj lepiej zrezygnować z pracy społecznej jakiegoś nauczyciela, niż go siłą zaciągnąć do roboty takiej, do której się nie nadaje zupełnie, a którą tylko popsuć może. Mogą też być wyjątki, które ze względu na indywidualną sytuację w danym okresie czasu nie mogą podjąć się pracy społecznej, czy to ze względu na zdrowie, czy jakiś inny powód. Dobrowolność podjęcia pracy istnieje i należy się z nią liczyć, a przedewszystkiem ułatwiać podjęcie pracy społecznej przez uwzględnianie indywidualnych zainteresowań pracownika. Niechże wybierze on sobie tę pracę, która mu najlepiej odpowiada, ale skoro tę pracę wybrał — to już powstaje — obowiązek. Ambicją jego winno być, by podjętą pracę prowadzić odpowiedzialnie i tak dobrze, by na pozytywny wynik tej pracy można było zupełnie poważnie liczyć. A więc uznajemy dobrowolność wyboru, dobrowolność podjęcia się pracy — lecz równocześnie i obowiązek realizowania i poddania odpowiedniej kontroli wyników tej dobrowolnie podjętej pracy.

By jednak praca ta mogła wydać jak najlepsze wyniki, trzeba tutaj przyjąć zasadę, iż lepiej mało a dobrze, niż wiele a źle. Jeśli więc nauczyciel jest już zaangażowany w jakiejś pracy, nie trzeba go od niej odrywać. Jeśli już pracuje np. w „Lidze M. i K." dać mu spokój już np. ze „Strzelcem", czy odwrotnie. Praca na kilku odcinkach równocześnie stała się modą, wielu nauczycieli z okazji różnych spraw służbowych nadsyła całe pliki zaświadczeń o pracy w wielu organizacjach społecznych. Dziwne, że nie zdają oni sobie sprawy z tego, iż to raczej o nich świadczy ujemnie, a nigdy dodatnio. Niemożliwa jest przecież poważna praca w kilku naraz organizacjach. Jeśli nauczyciel wylegitymuje się istotną pracą w jednej z organizacyj społecznych, to spełnia on swój obowiązek społeczny. Należy go więc pozostawić przy tej pracy.

Akcję Związku Nauczycielstwa Polskiego, zmierzającą do uporządkowania stosunku nauczycielstwa do organizacyj społecznych na płaszczyźnie afiljacji, uważam za bardzo celową. Po akcji tej obiecuję sobie wiele. Może ona bowiem przyczynić się do zaprowadzenia większego ładu w stosunkach, jakie obecnie w pracy społecznej panują.

Także instruktorzy oświaty pozaszkolnej w swej pracy nie powinni się ograniczać jedynie do współdziałania z nauczycielstwem — lecz także, i jak najszerzej, rozwinąć współpracę z organizacjami społecznemi.

Na tem kończę i proszę Panów Kuratorów o udzielenie odpowiednich wskazówek inspektorom szkolnym.

Po wyczerpaniu wyjaśnień w zakresie spraw ogólnych Pan Minister, reasumując pracę ubiegłego roku, stwierdził, że mimo bardzo trudnych warunków poszło się krok naprzód w ugruntowaniu oświaty w Polsce. Życzeniem, aby praca Kuratorów i nauczycielstwa zdobycze te rozszerzyła, zamknął Pan Minister obrady.

DZIAŁ USTROJOWO-PROGRAMOWY.

Ostatnio ukazały się w druku wytyczne programowe dla dalszych szkół zawodowych, a mianowicie dla szkół niższych mechanicznych, stolarskich, krawiecko-bieliźniarskich oraz dla szkół przysposobienia rolniczego.

Zbliżają się ku końcowi prace statutowe i programowe w zakresie gimnazjów kupieckich, mechanicznych, elektrycznych, krawieckich i bieliźniarskich. Wydania tymczasowych programów należy oczekiwać w początkach czerwca b. r.

Na ukończeniu są prace programowe i statutowe dla ukraińskiego liceum rolniczego.

Przystąpiono do prac w zakresie organizacji szkół dokształcających zawodowych oraz szkół przysposobienia gospodyń wiejskich.

PODRĘCZNIKI SZKOLNE.

Ukończono ocenę wstępną nowych podręczników na klasę 4 i 7 szkoły powszechnej i III kl. gimnazjalną oraz nowych podręczników dla klas, w których już w ubiegłych latach wprowadzono nowy program.

Podręczniki uznane za nadające się do użytku szkolnego przekazano wydawcom, względnie autorom, w celu przeprowadzenia uzupełnień i przekształceń.

Dnia 6 marca odbyła się w Ministerstwie pod przewodnictwem Naczelnika Wydziału Programowego konferencja z przedstawicielami firm wydawniczych, którzy zostali szczegółowo poinformowani o potrzebie opracowania przed rokiem szkolnym 1936/37 podręczników dla klas III (dwuletniej) i IV (trzyletniej) publicznych szkół powszechnych pierwszego stopnia oraz klasy VI (dwuletniej) szkoły drugiego stopnia, o ilości i charakterze tych podręczników oraz odpowiednich terminach. Podręczniki te mają być zgłoszone do dnia 1 października 1935 r., złożone do dnia 1 lutego 1936 r.

ZE SZKOLNICTWA POWSZECHNEGO.

1. Organizację kursów i konferencyj wakacyjnych w 1935 r. powierzyło Ministerstwo W. R. i O. P. Kuratorjom. Obowiązywać przytem będą, jako główne wytyczne, wskazania wysunięte przez Ministerstwo przy organizowaniu kursów i konferencyj wakacyjnych w 1934 r. ze szczególnem podkreśleniem zasady dobrowolności udziału w nich nauczycielstwa.

Kursy wychowania fizycznego, harcerskie i oświaty pozaszkolnej zatwierdzać nadal będzie Ministerstwo W. R. i O. P.

2. W dniach 26 i 26 lutego b. r. odbyła się w Brześciu n/B. konferencja inspektorów szkolnych Okręgu Brzeskiego.

Na konferencji tej omówiono następujące sprawy i zagadnienia: sprawę drugoroczności, jej tendencje rozwojowe, przyczyny, skutki, oraz zapobieganie, zagadnienie bibljotek uczniowskich i czytelnictwa wśród uczniów szkół powszechnych, w szczególności znaczenie bibljotek uczniowskich, stan ilościowy i jakościowy bibljotek, zaopatrywanie ich w książki i uzupełnianie, wybór książek, stan czytelnictwa, ewidencja i kontrola czytelnictwa. W dalszym ciągu rozpatrzono sprawę organizacji pracy biurowej inspektoratów, wreszcie sprawę budownictwa szkolnego na rok 1935.

W czasie od 6 do 9 marca b. r. odbyła się w Warszawie 4-dniowa konferencja przełożonych i dyrektorów szkół handlowych warszawskiego Okręgu Szkolnego. W czasie konferencji wygłoszono i przedyskutowano następujące referaty:

1) Stan prac nad wprowadzeniem w życie nowej organizacji gimnazjum kupieckiego, 2) Organizacja nauczania i wychowania według wymagań „Tymczasowej instrukcji o organizacji szkół handlowych", 3) Praktyka uczniów szkół handlowych w sklepach, 4) Nauczanie techniki i organizacji handlu, 5) Nauczanie towaroznawstwa, 6) Praktyka nauczycieli szkół handlowych. Poza tem odbyły się lekcje przykładowe z nauki handlu i towaroznawstwa oraz wygłoszono referaty fachowe z zakresu techniki handlu. Na zakończenie Zjazdu Izba Przemysłowo-Handlowa urządziła wspólne zebranie przedstawicieli sfer gospodarczych, dyrektorek i dyrektorów szkół handlowych. Zebranie to dało sposobność do omówienia zasad i form współpracy szkół handlowych ze sferami gospodarczemi w zakresie przygotowywania młodzieży do handlu.

Z KRAJU

ZJAZD STOWARZYSZENIA UCZESTNIKÓW WALKI O SZKOŁĘ POLSKĄ.

Dnia 2 i 3 lutego r. b. jako w trzydziestą rocznicę wybuchu strejku szkolnego odbył się Zjazd Stowarzyszenia Uczestników Walki o Szkołę Polską.

Na przewodniczącego zjazdu wybrano p. prof. Bohdana Nawroczyńskiego, na członków prezydjum pp. St. Dąbrowskiego, St. Ehrenkreutza, Br. Frenkla, L. Jaworskiego, T. Kupczyńskiego, B. Miklaszewskiego, T. Tomaszewskiego, L. Zawadzką, M. Zaborowską, na sekretarzy pp. J. Jastrzębowską i F. Jabłońskiego.

Po uchwaleniu depesz do Prezydenta Rzeczypospolitej i Marszałka Piłsudskiego wygłoszono następujące referaty:

P. Prezes Stanisław Bukowiecki w prelekcji „O aktywność narodu" scharakteryzował cały okres walki o szkołę polską, wskazując, jak siły moralne dawały moc w walce o niepodległość aż do momentu powstania Polski. Dzisiaj spoczywać na laurach nam nie wolno. Współczesne pokolenia powinny dążyć w nieustannym wysiłku do utrwalenia niepodległości i powiększenia potęgi państwa. Do tych zadań należy wychowywać młodzież współczesną. Ma ona obowiązki obywatelskie nie mniejsze od pokolenia, które walczyło o niepodległość. Stowarzyszenie uczestników walki o szkołę polską powinno stwarzać moralną siłę, promieniującą na młodzież.

P. Bernard Chrzanowski w referacie „Dzieci i młodzież na zachodzie Polski w czasie niewoli" mówił o prześladowaniu polskości w szkołach pruskich, o ofiarach tego prześladowania i zaciekłym oporze młodzieży polskiej w Poznańskiem i na Pomorzu.

Referat p. Heleny Radlińskiej „Prawo do dziecięctwa" odczytała p. Aleksandra Dargielowa. Referat domagał się należytych praw dla ochrony rozwoju dziecka. Tylko dziecko wychowane w atmosferze prawdziwego dziecięctwa zapewni harmonję społeczeństwu i siłę narodowi.

P. Stanisław Dobrowolski w referacie „Stosunek do dziecka jako wyraz kultury" scharakteryzował stosunek do dziecka u różnych narodów i podkreślił przepaść, jaka panuje w Polsce między stosunkiem do dziecka własnego i do dziecka obcego. Wynika to stąd, że dziecko jest u nas własnością rodziny, nie zaś społeczeństwa. Trzeba to

zmienić, wytworzyć społeczny kult dziecka, uznać sprawę dzieci za sprawę publiczną, wysunąć ją na czoło w imię naszych ideałów i przyszłości Rzeczypospolitej.

P. Wojciech Stpiczyński mówił „O wpływie obyczaju wychowania na kształtowanie się dziejów narodu". Wychodząc z założenia, że problem wychowania jest legitymacją woli narodu kształtowania swej przyszłości, stwierdził, że Polska nie osiągnęła jeszcze szczytu swego rozwoju, przeto dojście do niego winno być celem dążeń pokoleń następnych. Stąd płynie konieczność należytego wychowania młodzieży, w oparciu o polskie tradycje szkolne i wojskowe. Szkoła polska musi być szkołą honoru.

Końcowy referat „Drogi rozwoju młodego pokolenia" wygłosił p. Józef Włodarski, zgłaszając następującą rezolucję, która po dyskusji została przyjęta:

„Zjazd Stowarzyszenia Uczestników Walki o Szkołę Polską, nawiązując do działalności pokolenia strajkowego z okresu walki i uświadamiając sobie wielkie wartości społeczno-ideowe, tkwiące w dzieciach i młodzieży polskiej, nawołuje szerokie koła społeczne do wytwarzania warunków sprzyjających pełnemu rozwojowi młodego pokolenia. Podstawowym warunkiem tego rozwoju winno być uznanie zasady, że dziecko jest wielką wartością społeczną i własnością całego narodu. Stąd wypływa obowiązek większego zainteresowania społeczeństwa młodem pokoleniem, traktowanie dzieci z większą serdecznością i poczuciem odpowiedzialności, wytworzenie w Polsce swoistego zdrowego kultu dziecięctwa.

Dla urzeczywistnienia powyższych dążeń należy:

1. uświadamiać społeczeństwo, że jest rzeczą konieczną roztaczanie powszechnej i publicznej opieki nad dzieckiem, wskazywać na niezdrowe warunki fizycznego i duchowego rozwoju dziecka;

2. urabiać i organizować opinję społeczną w duchu powyższym wszelkimi środkami, a w szczególności przez pracę, odczyty, specjalne wydawnictwa, filmy, radjo i t. d.;

3. wpływać na rozszerzenie obrony prawnej dzieci i młodzieży, na rozwój należyty wszelkich zakładów opieki nad dzieckiem oraz na organizację poradnictwa zawodowego;

4. rozwinąć i pogłębić współdziałanie nauczycieli i wychowawców ze społeczeństwem;

5. wskazywać na potrzebę organizacji wczasów dziecięcych, rozrywek, sportów, wycieczek oraz czytelni, bibljotek i t. p.

We wszelkich okolicznościach należy szerzyć ideę, że nowa Polska potrzebuje zmiany stosunku społeczeństwa do dziecka na bliższy, serdeczniejszy, przeniknięty żywem zainteresowaniem się i troską o młode pokolenie. Więź pomiędzy starszem a młodszem pokoleniem musi być silniej zadzierzgnięta, do czego przyczynić się w pierwszym rzędzie powinni ci przedstawiciele starszego pokolenia, którzy, jako młodzi, umieli daleko sięgać w przyszłość i toczyć o nią walkę".

Na posiedzeniu odbytem dnia 3 lutego obrady rozpoczęto od referatu p. dr. Bronisława Hełczyńskiego „Fundusz Szkolnictwa Polskiego Zagranicą", poczem po dyskusji przyjęto rezolucje odnoszące się do popierania szkolnictwa polskiego zagranicą treści następującej:

„1. Zjazd stwierdza z radością, że rzucone w 25 rocznicę walki o szkołę polską w kraju hasło podjęcia nowego wysiłku celem zapewnienia dobrodziejstw szkoły polskiej tym, co jej nie mają, 8 miljonom Polaków zamieszkałym zagranicą, znalazło w całem społeczeństwie polskiem żywy oddźwięk, wyrażający się imponującemi wynikami zbiórek na Fundusz Szkolnictwa Polskiego Zagranicą w latach 1933 i 1934. Zjazd daje wyraz nadziei, że i odbywająca się obecnie w 30 rocznicę walki o szkołę polską doroczna zbiórka stwierdzi ponownie żywotność tego hasła, oraz wzywa wszystkich uczestników walki o szkołę polską do jak najczynniejszego udziału w akcji zbiórkowej.

2. Zjazd wzywa uczestników walki o szkołę polską, pragnących dorobek swego

 życia przeznaczyć na cele publiczne, by wśród tych celów oddawali pierwszeństwo Funduszowi Szkolnictwa Polskiego Zagranicą, jako jubileuszowemu pomnikowi ich ideologji oraz ofiarnej pracy i walki, stoczonej w zaraniu ich działalności publicznej.

3. Zjazd wyraża hołd i uznanie naszym rodakom zagranicą, którzy mimo trudnych warunków bronią ofiarnie i skutecznie swe dzieci przed wynarodowieniem. Przyjmując do wiadomości uchwałę II Zjazdu Polaków z Zagranicy, w myśl której zapewnienie całej młodzieży polskiej zagranicą wychowania narodowego powinno być troską i obowiązkiem moralnym i materjalnym zarówno rodziców, jak i wszystkich organizacyj i związków polskich zagranicą, zjazd ze swej strony wyraża przekonanie, że obowiązkiem społeczeństwa polskiego w kraju jest przyjść swym rodakom zagranicą z jak najwydatniejszą pomocą dla spełnienia przez nich tego obowiązku. Zjazd wzywa wszystkie powołane do tego czynniki, a w pierwszym rzędzie władze Funduszu Szkolnictwa Polskiego Zagranicą do konsekwentnego i planowego wykonywania zakreślonego i już częściowo realizowanego programu rozbudowy sieci szkolnictwa polskiego zagranicą w myśl hasła: każde polskie dziecko powinno mieć dostęp do polskiej szkoły.

4. Uważając, że pomoc szkolnictwu polskiemu zagranicą jest zadaniem stałem i nie może być dziełem jednego pokolenia, zjazd stwierdza ze szczególną radością, że apel skierowany przez I Zjazd do młodzieży polskiej, która dziś korzysta z wywalczonej przez poprzednie pokolenie szkoły polskiej, aby pamiętając o współrówieśnikach na obczyźnie, spłaciła dług wdzięczności czynną pomocą, trafiła do serc tej młodzieży, której ofiary w dorocznych akcjach zbiórkowych zajmują czołowe miejsce. Zarazem zjazd wyraża przekonanie, że dla zapewnienia akcji zbiórkowej na rzecz Funduszu należytej ciągłości i trwałego oparcia w najszerszych warstwach społeczeństwa, jest rzeczą wskazaną powołanie organizacji społecznej o charakterze powszechnym, któraby pomoc dla szkolnictwa polskiego zagranicą uznała za jedno ze swych naczelnych zadań. Widząc w mającem powstać Towarzystwie Pomocy Polonji Zagranicznej tego rodzaju organizację, Zjazd wzywa wszystkich uczestników walki o szkołę polską do jak najczynniejszego udziału w pracy nad jego utworzeniem i zorganizowaniem".

P. Karol Drewnowski przedstawił sprawozdanie Zarządu Stowarzyszenia, a p. Gustaw Zieliński sprawozdanie Komisji Rewizyjnej. Po odbytej dyskusji, w której poruszono szereg spraw, udzielono Zarządowi absolutorjum.

P. Stanisław Dąbrowski zreferował poprawki do statutu, które zostały przyjęte. Następnie przedyskutowano zgłoszone przez członków wnioski w sprawie działalności Stowarzyszenia i niektóre z nich przyjęto.

Zjazd zakończono wyborami władz Stowarzyszenia, w skład których weszli: pp. Marszałkowa Aleksandra Piłsudska, F. Araszkiewicz, M. Bujalski, B. Chrzanowski, A. Dargielowa, S. Dąbrowski, S. Dippel, S. Dobrowolski, G. Dreszer, K. Drewnowski, S. Drzewiecki, F. Eychorn, A. Heflich, M. Frankowska, B. Frenkiel, B. Hełczyński, F. Jabłoński, L. Jaworski, T. Kaszubski, K. Kierzkowski, K. Klimek, E. Kłopotowski, J. Kraszewski, Z. Kruszewska, C. Kuncewiczowa, T. Kupczyński, Z. Lechnicki, M. Machowski, J. Małowieski, K. Mamczar, Ks. J. Mauersberger, K. Mech, J. Namysł, W. Nawroczyńska, B. Nawroczyński, Z. Nowicki, F. Olszewski, J. Patkowski, S. Przemyski, K. Próchnik, H. Radlińska, Cz. Rokicki, L. Ringman, L. Surzyński, J. Szustrowa, T. Tomaszewski, Cz. Wroczyński, M. Zaborowska, T. Zalewski, J. Zawadzki; do Komisji Rewizyjnej: J. Jastrzębowska, M. Jumborski, A. Nowak, J. Siemieński, K. Sobolewski, J. Strzelecki, G. Zieliński; do Sądu Koleżeńskiego: S. Chełmicki, F. Czubalski, S. Dziewulski, Cz. Jankowski, H. Koral, S. Najmoła, H. Nieniewska. W. Suchodolski, W. Supiński, S. Twardo, J. Włodarski.

E. Z.

Doroczna zbiórka na rzecz Funduszu Szkolnictwa Polskiego Zagranicą, rozpoczęta 15 stycznia r. b., została zakończona 15 lutego. Obecnie do Komitetu Wykonawczego wpływają sumy zebrane przez komitety lokalne. Do dnia 12 marca zarejestrowano jako wynik zbiórki 440.000 złotych. Ponieważ zazwyczaj zebrane kwoty są przekazywane jeszcze w ciągu całego marca, należy przypuszczać, że ogólny rezultat tegorocznej zbiórki przewyższy nietylko, jak to się już stało, zbiórkę z roku 1933 (370.390 złotych), ale i zbiórkę 1934 roku (445.753 złotych). Świadczy to dodatnio o wzrastającem zainteresowaniu społeczeństwa potrzebami szkolnictwa polskiego zagranicą. E. Z.

Z ZAGRANICY

ZE SZKOLNICTWA WŁOSKIEGO.

Szkoła włoska a wojskowe przygotowanie narodu. Na posiedzeniu faszystowskiej rady ministrów z 18 września r. ub. zapadły na wniosek szefa rządu cztery zasadnicze uchwały, odnoszące się do wojskowego przysposobienia narodu. Pierwsza z uchwał zawierała zasady ogólne reformy, dotyczące wykształcenia przed okresem służby w szeregach, druga odnosiła się do wykształcenia po odbyciu służby, trzecia stanowiła o mianowaniu naczelnego inspektora przysposobienia przed i po służbie czynnej, czwarta omawiała tworzenie kursów „kultury wojskowej" dla uczniów szkół średnich i akademickich, począwszy od bieżącego roku szkolnego.

Wychodząc z założenia, że „funkcja obywatela i żołnierza są w państwie faszystowskiem nierozdzielne", nowa reforma głosi, że „przysposobienie wojskowe jest integralną częścią wychowania narodowego, rozpoczyna się z chwilą, gdy dziecko może już się uczyć, trwa zaś dopóty, dopóki obywatel jest w stanie chwycić w rękę broń dla ratowania Ojczyzny".

Praca ta podzielona jest na cztery okresy: pierwszy od 8 do 18 lat — to czas wychowania przed odbyciem służby w szeregach; drugi od 18 do 21 lat, podczas którego obywatel, chociaż już jest obowiązany do służby wojskowej, nie jest jeszcze wcielony do szeregów, lecz jedynie przechodzi intensywniejsze niż poprzednio wykształcenie wojskowe; trzeci okres to czas pobytu w koszarach, który będzie mógł znacznie być ograniczony, o ile na to pozwoli konieczność utrzymywania pod bronią pewnej ilości ludzi; ostatni wreszcie okres to czas, w którym obywatel-żołnierz przebywa od czasu ukończenia służby w szeregach do 55-go roku swego życia jako osoba cywilna, która jednak musi być każdej chwili gotowa na wezwanie ojczyzny.

Podczas pierwszego okresu przysposobienie wojskowe ma głównie znaczenie moralne, polega bowiem raczej na rozbudzeniu ducha wojskowego w narodzie. Ma ono „roznamiętnić (appassionare) dzieci do życia wojskowego przez częste ich stykanie z siłami zbrojnemi oraz stawianie im przed oczy chwały i tradycji wojennej". Poza tem przysposobienie ma stawać się coraz bardziej higjeniczno-sportowem i technicznem.

Na czele wszystkich szkolnych instytucyj politycznych stoi, bezpośrednio kierowany przez Mussoliniego, specjalny urząd, w którego skład wchodzi naczelny inspektor, wojskowy wyższej rangi, dwóch sekretarzy, wyższych urzędników i siedmiu członków: czterech przedstawicieli sił zbrojnych (wojsko, marynarka, lotnictwo) w stopniu pułkownika lub generała, dwóch przedstawicieli organizacyj młodzieży (Balilla, Fasci) i jeden przedstawiciel ministra wychowania narodowego.

Takie są linje reformy, prowadzące do zmilitaryzowania Włoch.

„Dla obrony ziemi ojczystej — mówi generał Francesco Grazioli, naczelny inspektor nowopowstałej organizacji — nie wystarcza już dziś, aby fachowy oddział wojska stał u jej granic i strzegł przed ich przekroczeniem. Cały naród, na ziemi, na morzu, na niebie, musi być gotów, aby na pierwszy znak stawić się jak jeden mąż, zdecydowany na zwycięstwo, na śmierć raczej, niż na ustąpienie. Stąd konieczność, stąd obowiązek, aby myśl czynnego przygotowania wyszła poza ciasne granice samej służby wojskowej, stanowiącej jeno fragment życia obywatela".

Projekt prawa związanego z przysposobieniem przed i po odbyciu służby w szeregach spotkał się w Izbie deputowanych z wielkiem uznaniem. Wprowadzono pewne poprawki i uzupełnienia, jak np. takie, aby obowiązek uczęszczania na kursy kultury wojskowej odnosił się również i do słuchaczek uniwersytetu. Ogólnie wszakże biorąc, uznano reformę za „najwspanialszy twór i najcenniejszy dar genjusza Mussoliniego dla narodu".

Jasnem się stało, jak to zaznacza w artykule swym Faudella, że od chwili uchwalenia prawa każdy Włoch już z samego tytułu obywatela jest żołnierzem swego kraju i niema w nim obywateli, którzy nie byliby żołnierzami. I dalej pisze Faudella: „Przeróżne teorje i systemy mogą podlegać dyskusji gdzie indziej: we Włoszech niema na nie miejsca od chwili, gdy życie narodowe uzyskało pewną podstawę, gdy jednostka podporządkowana została zbiorowości, pozostającej pod kierunkiem państwa.... I nie chodzi już jedynie o to, aby, jak to było dawniej, oczekiwać na zew Ojczyzny w godzinie niebezpieczeństwa, a tymczasem utrzymywać w duszy obywateli zdolność uczuciową do przyjęcia tego wezwania pod broń, jeśli kiedy godzina ta wybije. Potrzebne jest przygotowywanie ciągłe i bezpośrednie. Ojczyzna nie może poprzestawać na zaimprowizowanem w razie potrzeby bohaterstwie gorącem, lecz nieprzygotowanem, wzniosłem, lecz niezrównoważonem, lecz wymagać musi takiego, na które pewna ciągłość, stopniowanie, doskonała technika, koordynacja i wystarczalność środków wywierały wpływ dzień w dzień, przez wszystkie lata.

Rola, jaka w tej pracy przygotowawczej przypada szkole, znacznej uległa zmianie w stosunku do dawnych pojęć. Zniknęły przegrody pomiędzy nią a wojskiem, wskutek czego podniosło się — według Faudelli — znaczenie obu instytucyj. Spółdziałanie ich odbiło się również na instytucjach, stworzonych przez faszyzm, jak Balilla, Fasci oraz Milicja. Obecnie też młody obywatel, zdobywający w ciągu dwunastu lat, od ósmego do dwudziestego pierwszego roku życia znajomość abecadła, a później bardziej lub mniej rozległą kulturę ogólną lub przysposobienie do pracy zawodowej, otrzyma poza tem wszystkiem przygotowanie moralne i fizyczne, które po krótkim okresie przeszkolenia uczynią z rekruta żołnierza uświadomionego, gotowego na wszystko i zdatnego.

Rzecz prosta, że dla nauczycieli najintensywniejsza praca przypada na pierwszy okres wychowania wojskowego młodzieży. Przygotowanie to ciągnie się dalej w szkołach średnich i wyższych na zasadach, ustalonych między ministerstwem wychowania narodowego i władzami wojskowemi. Ale — jak się wyraża Paolo Orano — szkołą par excellence jest przedewszystkiem szkoła początkowa. W wieku lat piętnastu uczeń wyłamuje się już nieraz z pod wpływów nauczyciela, ma swój własny sąd, szuka, wybiera, zaczyna iść własną drogą. Dzieciak ze szkoły powszechnej natomiast żyje życiem szkoły. I dlatego — podkreśla Orano — tak wielkie ma znaczenie wpływ państwa na całokształt jej pracy nad rozwojem dziecka pod względem fizycznym, moralnym, religijnym, politycznym, a jak obecnie, i wojskowym. Wychowanie obywatela, czynnego patrjoty, będącego w ciągłem pogotowiu i który uważa ćwiczenia wojskowe podczas pokoju za rzecz normalną — oto zlecenia dla nauczyciela. Winien on również rozumieć, że i sportu nie można już dzisiaj uważać za zabawę na marginesie zajęć młodzieży włoskiej, lecz za przygotowywanie przyszłego żołnierza.

Ostatnie więc zarządzenia rządu faszystowskiego, mające na celu wpojenie uczucia dumy i surowej dyscypliny w szkole, są koniecznem następstwem rewolucji politycznej, przeprowadzonej w imię absolutnego patrjotyzmu. Rewolucja ta, która gruntownie już przeorała społeczny grunt kraju, narzuca zasadniczą rewizję życia szkolnego w jego praktyce codziennej.

Nawiązując do uchwalonego prawa w sprawie wychowania wojskowego, rozesłał minister Ercole w końcu października roku ubiegłego okólnik do podwładnych mu władz i urzędów. Oto niektóre wyimki z okólnika, ilustrującego wagę, jaką Włosi przywiązują do nowej ustawy, oraz nastrój, jaki ona wywołała:

...„Usuwa się wszelki rozdział między pojęciem życia cywilnego oraz życia wojskowego; zwalone zostają barjery, jakie dotychczas istniały, pomiędzy instytucjami cywilnemi i wojskowemi; powstaje ścisłe zjednoczenie między zasłużonemi organizacjami młodzieży, okrytemi chwałą siłami zbrojnemi i szkołą; wychowanie wojskowe, nabierając jak najwyższej wartości moralnej, staje się zasadniczym pierwiastkiem wychowania ogólnego, na szkołę zaś przedewszystkiem spada zaszczyt i chlubne zadanie kształtowania nowego Włocha, obywatela żołnierza.

...Jest moją niezłomną wolą, aby cele wyznaczone przez rząd były w pełni osiągnięte, bez wahań i bez zwłoki.

Szkoła, potężny wyraz rewolucji faszystowskiej, szkoła, pierwsza, wielka kuźnia rządu, w której się wykuwa i hartuje nowego obywatela, tak, jak tego chciał il Duce, nie może nie zrozumieć wielkiego znaczenia powierzonego jej zadania i nie poczuć się dumną z możności godnego jego rozwiązania. Nie może ona nie widzieć ścisłego związku tego zadania ze znaczącemi słowami, które il Duce, pierwszy i genjalny twórca pełnych chwały przeznaczeń kraju, wygłosił w Medjolanie 6 października (1934) podczas swej wiekopomnej, płomiennej mowy — ze słowami, które winny głęboko wryć się w sercach i w umysłach wychowawców i całego szkolnictwa: „ Jeżeli będzie pokój prawdziwy, pokój płodny, który nie może nie być oparty na sprawiedliwości, będziemy mogli przyozdobić lufy naszych karabinów gałązką oliwną. Lecz, jeżeli tak się nie stanie, bądźcie pewni, że my, ludzie zahartowani w klimacie Littorji, przyozdobimy ostrza naszych bagnetów wawrzynem zwycięstwa".

Jestem zatem pewien, że cała szkoła, od początkowej do uniwersyteckiej odpowie na wezwanie Duce jednym, jednomyślnym i płomiennym okrzykiem: „Rozkaz!".

(I Diritti della Scuola, X, XI, XII, 1934). H. G.

Podręczniki szkolne we Włoszech. Wprowadzony w niektórych krajach państwowy monopol podręczników szkolnych zdaje się wchodzić w fazę zmierzchu, jeśli państwo o tak wyraźnej polityce, jak Włochy, zaczyna próbować innych dróg i sposobów wydawania książek, przeznaczonych dla szkoły [1]). Dla otrzymania dobrych książek do nauki języka w trzech wyższych klasach szkoły początkowej władze oświatowe ogłosiły konkurs, którego termin upłynął z dniem 31 października r. ub. Wpłynęło 68 rękopisów podręczników dla klasy trzeciej, 37 dla czwartej, 57 dla piątej. W konkursie wzięli znaczny udział nauczyciele. Do oceny przedłożonych podręczników powołano komisję, podzieloną na trzy podkomisje dla poszczególnych klas. Odpowiednie wnioski, ustalone na plenum komisji, będą przedstawione ministrowi do zatwierdzenia.

Naogół procedura tej pracy kwalifkacyjnej jest bardzo zbliżona do przyjętej

---

[1]) Jak wiadomo, od początku roku szkolnego 1930/31 obowiązywał we Włoszech we wszystkich szkołach początkowych, tak publicznych, jak i prywatnych, jedynie tekst państwowy podręczników szkolnych, opracowany przez autorów wybranych przez komisję ministerjalną. Podręczniki te przyjęte zostały bardzo krytycznie i już w pierwszem trzechleciu poddano rewizji i przerobiono książki, przeznaczone dla dwóch pierwszych klas.

 w Polsce. Rękopisy, składane w pięciu egzemplarzach przechodzą przedewszystkiem przez ocenę poszczególnych komisarzy, którzy referują swą opinję na posiedzeniach podkomisji.

Po zaspokojeniu potrzeb podręcznikowych trzech wyższych klas ministerstwo pomyślało o konkursie na książki do nauki języka dla pierwszej i drugiej klasy oraz na książki do nauki innych przedmiotów dla trzeciej, czwartej i piątej [1]).

Jednocześnie okólnikiem, ogłoszonym w październiku r. ub., minister Ercole nakazał podwładnym urzędom baczne przestrzeganie, aby nauczyciele nie wymagali od dzieci trzech wyższych klas ostatnich wydań podręczników. Nowe książki szkolne, wydane w roku XIII ery faszystowskiej, obowiązują jedynie w dwóch niższych klasach. Sprawa ta nie jest jednak należycie zorganizowana. Wielu uczniów pierwszej i drugiej klasy przychodzi do szkoły z książkami w pierwszem ich opracowaniu, znacznie się różniącem od ostatniego wydania, lub też zupełnie podręczników nie posiada. Są nauczyciele, którzy ten stan rzeczy tolerują i zdają się nie widzieć brudnych, poszarpanych i podartych książek, przekazanych dzieciom przez starsze rodzeństwo.

Zapewne, zdając sobie sprawę, że głównej przyczyny tego stanu rzeczy szukać należy w ciężkiem naogół położeniu materjalnem rodziców, obniżyło ministerstwo ceny podręczników. Obecnie elementarz ma kosztować 4 liry, czytanka dla drugiej klasy — 4,70, dla trzeciej wraz z atlasem 9,75, czytanka dla czwartej klasy lir 6, podręcznik do nauki innych przedmiotów l. 11, czytanka dla piątej klasy l. 8, podręcznik różnych przedmiotów wraz z atlasem l. 11.

Są to jednak ceny, zwłaszcza w porównaniu z obowiązującemi u nas, jeszcze bardzo wysokie. Jeśli zestawimy — tytułem przykładu — podręczniki dla dwóch pierwszych klas, przekonamy się, że elementarz włoski kosztuje trzy razy więcej, niż polski (włoski — 4 liry = zł. 1.80; polski zł. 0.60); czytanka dla drugiej klasy kosztuje l. 4.70 = zł. 2.11, czytanka polska zł. 1.10.

(I Diritti della Scuola, 23.IX. — 23.XII. 1934). H. G.

ORGANIZACJA NACZELNEJ WŁADZY OŚWIATOWEJ W NIEMCZECH.

Niemcy nie znały dotąd centralizacji spraw oświatowych ani też związanej z nią ogólnopaństwowej pieczy nad kulturą, sztuką i t. p. Każde „państwo", które wchodziło w skład Rzeszy Niemieckiej, jak Prusy, Hamburg, Bawarja, czy Turyngja, miało własne naczelne władze oświatowe; najczęściej były to odrębne ministerstwa. Na tem tle zrozumiemy dość wielką różnorodność form organizacyjnych szkoły niemieckiej, programów szkolnych, form pracy szkolnej, metod przygotowania nauczycieli szkół powszechnych i inne sprawy, związane z życiem szkolnem. Jeżeli zachodziła kiedyś potrzeba ogólnopaństwowego rozporządzenia czy ustawy w dziedzinie kultury, należała taka sprawa do kompetencji Ministerstwa Rzeszy dla Spraw Wewnętrznych.

Dążenie do ścisłej centralizacji władz państwowych oraz do wyraźnego podporządkowania im władz krajowych wycisnęło piętno również na organizacji naczelnych władz oświatowych. Krajowe władze nie zostały chwilowo zniesione; zostały jednak podporządkowane nowokreowanemu „Ministerstwu Rzeszy dla Spraw Nauki, Wychowania i Oświaty Ludowej". Dalszym krokiem organizacyjnym ma być zupełne zniesienie krajowych władz oświatowych.

---

[1]) Uczniowie dwóch niższych klas mają jedną książkę, trzech wyższych — podręcznik do nauki języka (czytankę), książkę, obejmującą inne przedmioty i wreszcie atlas. Tym razem wszakże, dzięki nabytemu doświadczeniu, władze pozostawiają autorom znacznie więcej czasu na opracowanie podręczników. Termin konkursu upływa z dniem 31 października 1935 roku.

Dnia 1 maja 1934 r. ukazało się rozporządzenie, podpisane przez ówczesnego Prezydenta Rzeszy oraz przez Kanclerza Rzeszy, kreujące ogólnoniemieckie ministerstwo oświaty pod wspomnianą wyżej nazwą. Tego samego dnia został mianowany ministrem Rust, dotychczasowy pruski minister nauki, sztuki i oświaty ludowej. W dziesięć dni później ukazało się rozporządzenie wykonawcze, które określiło zakres działania nowego ministerstwa. Należą doń — a) ogólne sprawy naukowe oraz bezpośrednie zawiadywanie szeregiem naukowych instytutów w kraju i zagranicą; b) szkolnictwo wyższe, opieka nad słuchaczami tych szkół, szkoły ludowe i średnie, szkolnictwo prywatne, szkoły zawodowe, niemieckie szkolnictwo zagraniczne; c) związki młodzieży; d) oświata dorosłych.

Nominacja pruskiego ministra oświaty na takież stanowisko ogólnoniemieckie, — przy równoczesnem pozostawieniu go na poprzedniem stanowisku — nie jest dziełem przypadku. Faktycznie sprawa ma się tak, że nastąpiła nietylko unja personalna, ale i realna, organizacyjna. Odpowiednio zreorganizowane pruskie ministerstwo przejęło (16.XI, 1934) funkcje ministerstwa Rzeszy, pozostając jednak przytem ministerstwem krajowem dla Prus. Zjawisko to jest zresztą wyrazem ogólnopaństwowych tendencyj na polu administracji i jednem z ogniw świadomej akcji w tym kierunku. Nowe ministerstwo jest zorganizowane w następujący sposób: gabinet ministra, urząd naczelny (administracja, ustawodawstwo, zagranica), nauka (także zarząd nad szkolnictwem wyższem), wychowanie (najbardziej rozczłonkowany dział, obejmuje szkoły ludowe, średnie, zawodowe, „chłopskie" i in.), wychowanie fizyczne, oświata narodowa (akademja sztuki, uniwersytet, bibljoteki ludowe, zamki, muzea, ochrona przyrody, sztuka, literatura, teatr, film, radjo i t. d.), dział roku pracy, sprawy wyznań religijnych.

Rust ogłosił niedawno w czasopiśmie „Hochschule und Ausland" (Szkoła wyższa i zagranica) wytyczne polityki szkolnej i kulturalnej nowego ministerstwa. Treść enuncjacji rzuca światło na pewne momenty wyżej opisanego zarządzenia natury organizacyjnej oraz służyć może za drogowskaz dalszej działalności niemieckiej naczelnej władzy oświatowej. — Najważniejszem aktualnem zagadnieniem jest zasadnicza reforma niemieckiego szkolnictwa. Rust wyjaśnia, że ruch narodowo-socjalistyczny stworzył wprawdzie już nowe formy wychowawcze, jak sztafety szturmowe, oddziały szturmowe, organizacje młodzieży hitlerowskiej i in.; nie zdążył jednak przeprowadzić ogólnej reformy szkolnictwa, która wymaga wielu studjów oraz szeregu wstępnych prób. Niemcy stoją u progu pełnej reorganizacji szkolnictwa i wszystkich innych form pracy oświatowej. Nie wolno im jednak tworzyć w dalszym ciągu form szkolnych, któreby były wynikiem kompromisów — tym razem między filologiem klasycznym a nowożytnym, czy też między humanistą a przyrodnikiem. Rozstrzygać będą jedynie narodowe i polityczne potrzeby. Już teraz wolno stwierdzić, że małe miasta otrzymają średnią szkołę zbliżoną do dawnej Aufbauschule. Także gimnazjum humanistyczne nie ulegnie likwidacji. „Nie będzie ono jednak szkołą uczonych wiadomości o heleńskiej starożytności, ale wskrzesi postać atlety, bojownika o ideał najwyższej dzielności....". Nie będzie to zatem szkoła filologiczna, ale gimnazjum w starożytnem znaczeniu tego słowa (greckie gymnasion).

Rust omawia, między innemi, w swem orędziu wychowawczą wartość znanego „roku pracy" oraz podkreśla potrzebę tworzenia wiejskich zakładów wyższych dla kształcenia nauczycieli, szczególnie dla późniejszych nauczycieli na terenie wiejskim.

(Die Erziehung, tom 9, zeszyt 9, czerwiec 1934 oraz tom 10, zeszyty 3—5, grudzień 1934, styczeń i luty 1935). H. O.

ZMIANY IDEOLOGICZNE W SZKOLNICTWIE AUSTRJACKIEM.

Czasopismo pedagogiczne „Die Quelle", wydawane od 1935 r. pod tytułem „Pädagogischer Führer", przynosi w styczniowym numerze b. r. artykuł bumistrza m. Wiednia,

 a zarazem przewodniczącego Rady Szkolnej, Schmitza p. t. „Znaczenie szkoły dla odbudowy „Austrji".

Tok myśli autora jest następujący: Szkoła jest politicum i nie może się odgraniczyć od wielkich historycznych wydarzeń. Jej obowiązkiem jest harmonijna współpraca ze wszystkiemi innemi czynnikami, które wpływają kształtująco na duszę dziecka. Obowiązkiem nauczyciela i szkoły jest stałe działanie w kierunku wzmacniania ducha rodzinnego. Obok tego należy kłaść mocny nacisk na stosunek dziecka do kraju ojczystego, co zaniedbywano mocno w okresie powojennym. Zasadniczym czynnikiem wychowawczym jest zawsze osobowość nauczyciela, który działa wychowawczo nietylko w szkole, ale również przez swe prywatne życie. Nieodzownym warunkiem wychowawczego oddziaływania przez nauczyciela jest jego „właściwy stosunek do rzeczy, których naucza". Obok rodziny i ojczyzny wchodzi tu również w rachubę wspólnota religijna; pielęgnowanie religijnego ducha nie należy jedynie do lekcyj religji, ale całość wychowawczej pracy szkolnej ma stać pod znakiem religijnego wychowania. W końcu Schmitz przypomina słowa zamordowanego Kanclerza, d-ra Dollfussa, które mają być przewodnią myślą całej pracy szkolnej. Brzmią one: „Austrja ma być państwem niepodległem i wolnem, chrześcijańskiem i niemieckiem, korporatywnie zorganizowanem i autorytatywnie rządzonem".

Na tle tych zasadniczych wywodów zrozumiemy lepiej sens niektórych nowych rozporządzeń austrjackich władz oświatowych, realizujących powyższe naczelne idee: a) W Wiedniu i w Dolnej Austrji wprowadzono do szkół do końca 1934 r. 760 nowych nauczycieli po uprzedniem zwolnieniu odpowiedniej liczby starych nauczycieli. b) W szkołach, w których istnieją oddziały równoległe, należy umieszczać katolików w jednym, a niekatolików w drugim oddziale. c) Uczniowie szkół średnich mogą korzystać z ulg w spłacie czesnego, o ile oni sami i ich rodzice wykazują pozytywny stosunek do „ojczyźnianego frontu".

Jak z innych artykułów wynika, podstawą nauki szkolnej będzie nadal — autochtoniczność, nauka łączna, korelacja przedmiotów, idea pracy, samodzielność ucznia i zwrócenie uwagi na jego właściwości psychiczne. Wewnętrznej, właściwej przemiany obecnie się dokonywającej szukać należy nie na polu dydaktyki czy metodyki, ale w ujęciu całokształtu szkoły i jej życia z punktu widzenia zasadniczych idei, o których wyżej mowa.

(Pädagogischer Führer, rok 85, zeszyt 1, styczeń 1935). H. O.

PRZEGLĄD CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Z CZASOPISM POLSKICH

KLASYFIKACJA I PROMOCJA UCZNIÓW.

W związku z reformą szkolnictwa, która na nowych podstawach opiera sprawę selekcji i zwiększa jej znaczenie, coraz częściej w prasie pedagogicznej rozpatruje się sprawy z nią związane, a w szczególności sprawę klasyfikacji uczniów. W cyklu artykułów p. t. „Ocena ucznia w świetle nowej pedagogiki" („Praca Szkolna", 1934/35, Nr. Nr. 4, 5, 6), p. Kazimierz Greb dochodzi do wniosku, że ocena powinna uwzględniać przedewszystkiem przebieg pracy i jej wpływ na kształtowanie się charakteru. Należy więc oceniać nietylko „co", czyli postęp wiadomości ucznia, ale też i „jak", t. j. drogi stawania się jego osobowości, cały tedy proces oceny odbywać się winien na płaszczyźnie dydaktyczno-wychowawczej. W tym procesie wchodzą w rachubę trzy sfery objawów, które zazębiają się o siebie, tworząc całokształt życia ucznia w związku ze szkołą. Są to: inteligencja, postępy w nauce, zachowanie się—i one właśnie wymagają należytej oceny. Tradycyjne systemy kontrolowania wydajności pracy ucznia (odpytywanie, ćwiczenia klasowe i t. p.) uwzględniają w niedużym stopniu jego inteligencję, a bez tego ocena musi wypaść niedokładnie.

W odniesieniu do szkoły można przyjąć, że „inteligencja — to uzdolnienie do uczenia się", a w konsekwencji tego rozmaite jej stopnie nadają się do mierzenia.

Pospolitą miarą są tu wyniki pracy ucznia, ale są miarą zazwyczaj niewystarczającą i w późniejszem życiu niezawsze się sprawdzającą. Naukowe stanowisko zaleca naogół metodę testów do szerokiego stosowania ze względu na jej wartość praktyczną i pedagogiczną, mimo usterek i znaków zapytania związanych z tym środkiem oceny. Punkt ciężkości testowania i jego korzyści tkwią przedewszystkiem w „wysubtelnianiu sądu nauczyciela" dotyczącego inteligencji ucznia, a jego uzupełnieniem byłyby osądy w sferze emocjonalnej i moralnej.

Oprócz różnic ilościowych występują u młodzieży jeszcze i jakościowe różnice umysłowe, typologiczne. Obserwacja i praktyka szkolna dostarczają licznych przykładów, świadczących o istnieniu inteligencji teoretycznej, dobrze się czującej w świecie abstrakcyj, inteligencji praktycznej, działającej, w przeciwieństwie do poprzedniej, w kierunku organizacyjno-wykonawczym, oraz trzeciej — o przewadze czynności psychomotorycznych, której zewnętrznym wyrazem jest praca fizyczno-techniczna. Wobec braku wyraźnej korelacji między temi trzema właściwościami intelektualnemi oraz wskutek uwzględniania przez nauczyciela przeważnie inteligencji teoretycznej konflikty między szkołą a życiem stają się logicznym tego stanu rzeczy wynikiem. Wychowawca może ich uniknąć w drodze pełnego wykorzystania wszelkich możliwości psychicznych danej jednostki.

W świetle takiego ujęcia rzeczy występuje swoiście i ocena postępów ucznia, jako proces nawskroś indywidualny. Wbrew dawnej pedagogice, traktującej wszystkich uczniów według jednej formuły ogólnej, współczesne wychowanie widzi w nich „niepowtarzalne" osobowości, których pracę winny wymierzyć dokładnie specjalne testy wiadomości, mogące stwierdzić każdorazowe postępy ucznia w naukach.

Wydajność pracy szkolnej, choć ściśle związana z inteligencją ucznia, zależy jeszcze od wielu innych czynników, zarówno intelektualnych i woluntarystycznych, jak

 socjalno-ekonomicznych. A obok tego rzeczą niezmiernie ważną jest sama umiejętność uczenia się, metoda pracy umysłowej ucznia — i ona to właśnie, zdaniem niektórych pedagogów, winna stanowić podstawę oceny.

Kwestja niepowodzenia szkolnego wysuwa, między innemi, dwie rzeczy: lenistwo i błędy ucznia. Schematyzm pedagogiczny ujmował oba te zjawiska jako wynik złej woli lub braku chęci, nowe zaś prądy wychowawcze, opierając się na psychologji i socjologji, analizują i różnicują przyczyny lenistwa, indywidualizując ocenę w każdym poszczególnym przypadku. Podobnież i obszerna dziedzina „błędów" młodzieży szkolnej, stanowiących zresztą zjawisko nieuniknione, inaczej przedstawia się dzisiaj, niż dawniej. Błąd, będący w szkole tradycyjnej faktem karalnym w swej istocie, a zarazem źródłem dalszych konfliktów między uczniem a szkołą, staje się obecnie dla młodzieży punktem wyjścia poprawy, nauczycielom zaś daje asumpt do tem czujniejszej pracy na terenie klasy.

Zagadnienie zachowania się ucznia i jego ocena stanowi najmniej zbadaną dziedzinę kompleksu wychowawczego. Całkiem odmiennie od dawnego schematyzowania sfery moralnej młodzieży szkolnej, wysuwany jest teraz postulat całkowitego zniesienia ocen w tym zakresie.

Powszechne, niejako ryczałtowe, uzależnienie od siebie tak różnych wartości, jak: pilność, inteligencja i zachowanie się — prowadzi w praktyce szkolnej do szkodliwych rozdźwięków, gdy tymczasem to zagadnienie wymaga, w istocie rzeczy, dość subtelnego różnicowania zjawisk. Analiza poszczególnych korelacyj między wspomnianemi wyżej czynnikami stwierdza, iż wiedza wpływa naogół dodatnio na postępowanie moralne ucznia, rozwija w nim pośrednio samokrytycyzm, daje bodźce do świadomych czynów. Z drugiej znów strony między pilnością a postępami nie zachodzi bynajmniej stosunek prostej zależności. Współdziała tu bowiem szereg bardzo różnorodnych czynników, co komplikuje sprawę, prowadząc w ostatecznej konsekwencji do wątpliwej wartości osądów.

Największy jednak rozdźwięk powoduje w praktyce szkolnej łączenie sprawy postępów ze sprawą zachowania się, co nawet zrodziło postulat radykalnego zniesienia na świadectwach szkolnych wszelkich ocen ze sprawowania i pilności. Ale tak, czy inaczej, należy, przed potępieniem ucznia, poznać dokładnie tło i przyczyny lenistwa, a to wymaga ścisłego współdziałania wszystkich zainteresowanych stron.

Już dawniej ten sam autor w artykule p. t. „Stopnie szkolne, jako forma oceny" („Ruch Pedagogiczny", 1933/34, Nr. 3) poddał je krytyce, nazywając objawem „tradycyjnego przetrwania".

W szkole „biernej" praktykuje się czysto mechaniczną ocenę postępów młodzieży, która broni się przeciwko temu schematyzmowi w jedynie dostępny jej sposób, t. j. lenistwem, wprowadzaniem w błąd nauczycieli i t. p.

„W walce o prawo do własnego życia i rozwoju" młodzież znajduje pomoc ze strony niektórych pedagogów, radykalnie odrzucających oceny („szkoła jenajska"). System ocen zastąpili oni sprawozdaniami objektywnemi i subjektywnemi, wprowadzając nawet „samopromowanie się" uczniów. Biegunowo przeciwne stanowisko zajmują bezwzględni zwolennicy ocen szkolnych, ale wśród nich panuje rozbieżność poglądów na skalę tych ocen, która się waha od pięciostopniowej aż do stustopniowej (Stany Zjednoczone). A ponadto bywają jeszcze oceny symboliczne i wyrazowe.

Wady istniejącego stanu rzeczy tkwią, zdaniem p. Greba, w konwencjonalnym stosunku pedagogów do oceny tego tak ważnego i żywotnego zagadnienia wychowawczego. Konwencjonalizm sprawia, iż — 1) ci sami uczniowie otrzymują różne stopnie w różnych szkołach, 2) różni nauczyciele dają równym pracom różne stopnie, 3) ten sam nauczyciel daje w różnych czasach za tę samą pracę różne stopnie, — co zostało potwierdzone przez dość skomplikowane metody statystyczno-empiryczne.

Fakty te świadczą o niejednakowym poziomie wymagań poszczególnych nauczycieli w różnych szkołach, o niejednakowem wartościowaniu różnych elementów pracy ucznia i o trudności uchwycenia w niej drobnych różnic. Konieczna jest przeto jakaś skala objektywna, oparta na podstawach naukowych. Pozytywne wskazania badaczy dotyczą dwóch kwestyj: 1) jaką przyjąć podziałkę skali, aby dawała najdokładniejsze pomiary, i 2) określenia częstotliwości występowania poszczególnych stopni w klasie o normalnym poziomie. Dwa powyższe wskazania dalekie od przewidywania zgóry wyników ocen w klasie, mają dać nauczycielowi tylko pewną orjentację celem ograniczenia dowolności w ocenach uczniów.

Ten nowy system byłby, zdaniem p. Greba, przejściem od schematyzmu konwencjonalnego do innego, naukowego, opartego na liczbach.

Podobne stanowisko zajął p. dr. Władysław Ścibora. „Promocje, klasyfikacje, selekcje uczniów" („Ruch Pedagogiczny" 1933/34 Nr. 2) ujęte są, według niego, w nazbyt schematyczny system. W czterostopniowej skali oceny sprawowania i postępów ucznia nie wszystko jest zupełnie wyraźne i jasne. Poszczególne oceny, których znaczenie zostało w praktyce szkolnej już dawno ustalone, mogą być przez przeciętnego nauczyciela różnie rozumiane, zależnie od jego nastroju, stosunku do ucznia i innych jeszcze czynników.

Wobec tylu istniejących w rzeczywistości odcieni potrzebna jest rozleglejsza skala ocen. Jeszcze bardziej wskazane są arkusze indywidualne, których wypełnianie byłoby oparte na znajomości warunków ucznia i jego psychiki.

Odpowiednia klasyfikacja młodzieży stanowi podstawę do przeprowadzenia selekcji, która się wiąże z dalszem pokierowaniem uczniów stosownie do ujawnionych przez nich zdolności. Dwukrotna selekcja wprowadzona u nas, t. j. po 6 latach szkoły powszechnej i po 4 latach gimnazjum, jest — zdaniem autora — słuszna i celowa.

W szkołach liczniejszych wskazana jest selekcja przez odpowiednie grupowanie uczniów w oddziałach równoległych, w większych zaś miastach — przez dzielenie między szkoły stosownie dobranego materjału intelektualnego.

Przechodząc do sprawy promocji autor wypowiada opinję, że system obecny, uwzględniający t. zw. zastrzeżenia, nasuwa duże wątpliwości. Przy powtarzających się w następnym roku nauki zagadnieniach uczeń może uzupełnić swoje braki z klasy poprzedniej, w wypadku jednak przeciwnym (np. matematyka) nie daje on sobie rady i zniechęca się do pracy. I to stanowi klęskę uczniów słabych. Pozostawiony zaś na drugi rok uczeń zaniedbuje przeważnie te przedmioty, w których czuł się poprzednio dostateczny, i otrzymuje często gorsze, niż poprzednio oceny. Ostateczny rezultat takiej drugoroczności zwłaszcza u młodzieży leniwej jest ujemny.

Dodatnio wpływa drugoroczność na jednostki opóźnione w rozwoju, mające duże braki, ale pracowite.

Przy promowaniu, konkluduje autor, najbardziej miarodajne jest przeświadczenie nauczyciela, że uczeń da sobie radę w następnej klasie i potrafi „dorobić się własnej struktury psychicznej".

Wskazanie praktyczne brzmi tu: uczniów leniwych i zdolnych promować i zmuszać do pracy, wątpliwych zaś otaczać baczną opieką.

P. Sz. Lutwak w artykule p. t. „Klasyfikacja i promocja" (Dziennik Urzędowy Kuratorjum Okręgu Szkolnego Brzeskiego, 1934, grudzień) rozważa obie te sprawy pod kątem wymagań statutowych.

Odnośne paragrafy Statutu gimnazjum państwowego wymagają od nauczyciela stosowania oceny „dyspozycjonalnej", uwzględniającej całokształt warunków ucznia. Systematyczne badanie przez nauczyciela postępów ucznia i umotywowana o nich opinja składają się na ocenę. W świetle tych postulatów szczególnej wagi nabiera karta indy-

 widualna każdego ucznia, dzięki której sprawa klasyfikacji staje na twardym i realnym gruncie właściwości jednostkowych oraz zespołowych.

Jeśli idzie o technikę klasyfikacji to należy wypisać ocenę dość wcześnie przed konferencją dla uniknięcia wzajemnych sugestyj, pozatem przy końcu zajęć kierować się w myśl zasady statutu całorocznemi wynikami i opartą na nich opinją. Skala: stopień niedostateczny — dostateczny — dobry — bardzo dobry winna, zdaniem piszącego, brać pod uwagę wszelkie możliwości, zawarte między rażącem nieopanowaniem przez ucznia materjału, brakiem uzdolnienia i systematycznej pracy, a najlepszemi osiągami przy dużej inteligencji i sumienności jednostki. T. J.

Z CZASOPISM ZAGRANICZNYCH

REFORMA SZKOLNICTWA ŚREDNIEGO W HISZPANJI.

Program nauk w szkole średniej hiszpańskiej, która była dotąd sześcioletnia, zmieniał się kilkakrotnie w ciągu ubiegłego trzydziestolecia.

Plan podstawowy z roku 1903 zawierał następujące przedmioty: w klasie pierwszej (zwanej w Hiszpanji „kursem") — język hiszpański (lengua castellana), geografję powszechną i Europy, wiadomości oraz ćwiczenia z arytmetyki i geografji, religję (nadobowiązkowo); w klasie drugiej: język łaciński, geografję Hiszpanji, arytmetykę, religję (nadobowiązkowo), gimnastykę; w klasie trzeciej: język łaciński, język francuski, historję Hiszpanji, geometrję, religję (nadobowiązkowo), gimnastykę; w klasie czwartej: literaturę i zasady kompozycji (literackiej), język francuski, historję powszechną, algebrę i trygonometrję, rysunek; w klasie piątej: psychologję i logikę, podstawy dziejów powszechnych literatury, fizykę, fizjologję i higjenę, rysunek; w klasie szóstej: etykę i zasady prawa, historję naturalną, agronomję i technikę rolniczo-przemysłową, chemję ogólną.

Ten program znał tylko jeden typ studjów, w sposób dla nas niezwykły umniejszał naukę języka ojczystego, zaniedbywał studja klasyczne, zwłaszcza język grecki, a łacinę ograniczał tylko do dwóch lat.

Istniejącym brakom miał zaradzić t. zw. „Instituto-Escuela", nowy typ szkoły średniej, otwarty w Madrycie w r. 1918 pod auspicjami Komisji Oświatowo-Naukowej („Junta para Ampliacion de Estudios y investigaciones cientificas"). Idee przewodnie obecnej reformy szkolnictwa średniego, oparte na owym „Instituto-Escuela", realizują następujące zasady : 1) t. zw. charakter cykliczny programu — przez usunięcie oderwanych przedmiotów („asignaturas") i stworzenie organicznej całości, gdzie przedmioty raz wprowadzone nie znikają, lecz są kontynuowane w sposób konsekwentny; 2) ułatwienie młodzieży w drodze bifurkacji wyboru właściwego kierunku studjów i 3) złączenie z nauką celów wychowawczych oraz wprowadzenie nowoczesnych metod nauki. Narazie jednak Rada Wychowania Publicznego przedłożyła władzy wyższej wniosek, według którego dotychczasowy plan studjów średnich, oparty na programie z roku 1903 (z całkowitem wyłączeniem religji) ma obowiązywać aż do uzyskania świadectwa dojrzałości („el bachillerato"), t. j. aż do końca roku szkolnego 1936/37 — ale tylko tych uczniów szkoły średniej, którzy byli w roku szkolnym 1931/32 — w klasie pierwszej.

Z planu tego wyłączono języki nowożytne: włoski, niemiecki i angielski aż do czasu reorganizacji programu i nauczania języków nowych wogóle. Kaligrafję zaś, daktylografję i stenografję uznano za przedmioty nadobowiązkowe.

Niezależnie od tego wprowadzono przejściowo dwa prowizoryczne plany nauk: jeden tylko na rok szkolny 1932/33, i drugi — tylko na rok 1933/34.

Plan pierwszy na r. szk. 1932/33: klasa (kurs) pierwsza, język hiszpański (lengua

espanola), geografja i historja, język francuski, matematyka, nauki przyrodnicze, rysunek, wychowanie fizyczne; klasa druga: język łaciński, geografja Hiszpanji, arytmetyka, wychowanie fizyczne; klasa trzecia: język łaciński, język francuski, historja Hiszpanji, geometrja, wychowanie fizyczne; klasa czwarta: język łaciński, literatura i zasady kompozycji literackiej, historja powszechna, algebra i trygonometrja, rysunek; klasa piąta: język łaciński, psychologja i logika, dzieje powszechne literatury, fizyka, rysunek; klasa szósta: etyka i zasady prawa, historja naturalna, agronomja i technika rolniczo-przemysłowa, chemja ogólna. Nauka kaligrafji i daktylografji — nadobowiązkowa.

Plan drugi (na r. szk. 1933/34) jest niemal identycznem powtórzeniem planu poprzedniego. Zmiany dotyczą klasy piątej — dodano fizjologję i higjenę, oraz klasy szóstej — wyłączono technikę.

Dopiero projekt ustawy szkolnej, przedłożony Kortezom w roku 1932 stanowi istotną realizację nowych prądów pedagogicznych i ma obowiązywać tych uczniów, którzy rozpoczęli naukę gimnazjalną w roku szkolnym 1932/33.

Szkoła średnia zreformowana jest siedmioletnia i ma stanowić kontynuację szkoły powszechnej. Ta nowa szkoła winna dać nietylko wystarczającą kulturę naukową tym, co poprzestaną na wykształceniu średniem, ale też rozwinąć w młodziczy wraz z intelektem i cenne walory moralne. W ciągu pierwszych pięciu lat wszyscy uczniowie tej zreformowanej szkoły średniej studjują według jednolitego programu nauk, dopiero od roku szóstego następuje bifurkacja w dwóch kierunkach: ściśle humanistycznym („ensenanzas literarias") i przyrodniczym („cientificas"). Mimo tej bifurkacji świadectwo dojrzałości („el bachillerato") ma charakter jednolity, nie wymienia rodzaju specjalizacji i otwiera młodzieży dostęp do wyższych zakładów naukowych, gdzie takie świadectwo jest wymagane Kandydat do szkoły średniej winien mieć skończonych lat dziesięć i okazać świadectwo ukończenia szkoły powszechnej. W razie nieposiadania takiegoż świadectwa, kandydat musi poddać się egzaminom wstępnym.

W porozumieniu z Narodową Radą Kultury Ministerstwo Oświecenia Publicznego i Sztuk Pięknych dokonało podziału przedmiotów w sposób następujący: nauka języka hiszpańskiego zaczyna się w pierwszej klasie gimnazjalnej i trwa przez cały okres siedmioletni; dotyczy to również języka francuskiego. Dodatkowy język nowożytny (niemiecki lub angielski) zaczyna się w trzeciej klasie i obowiązuje przez trzy lata — tych, co wybierają kierunek humanistyczny, a przez pięć lat uczniów sekcji przyrodniczej. Łacina rozpoczyna się w klasie czwartej i nauka jej ciągnie się dla humanistów (w sposób bardzo intensywny) aż do ukończenia całego gimnazjum, a dla przyrodników tylko przez dwa lata. Język grecki studjują tylko humaniści w klasach: szóstej i siódmej. Nauka matematyki trwa dla wszystkich uczniów przez cały okres siedmioletni. Propedeutyka fizyko-przyrodnicza, nauczana w dwóch pierwszych klasach, rozdwaja się w klasie trzeciej na: fizykę i chemję oraz nauki przyrodnicze — i tak już pozostaje do końca, przyczem kierunek przyrodniczy będzie traktowany ze szczególną intensywnością. Nauka geografji trwa przez cały okres siedmioletni. Historja, rozpoczęta w klasie trzeciej, kiedy uczeń ma już dosyć wiadomości z dziedziny geografji i przyrody, trwa aż do ukończenia gimnazjum, wreszcie filozofja i ekonomja z prawem znalazły się w dwóch ostatnich latach studjów, kiedy rozwój umysłowy ucznia umożliwia mu istotne zainteresowanie się problemami aktualnej organizacji ekonomiczno-społecznej oraz ideami, nurtującemi współczesną ludzkość. Oprócz powyższych przedmiotów szkoła średnia winna wprowadzić jeszcze dodatkowo pracę ręczną i udostępnić tym uczniom, którzy zechcą, naukę muzyki oraz daktylografji, stenografji i takich przedmiotów, które okażą się pożądane ze względów lokalnych.

W końcu roku grono pedagogiczne określi na podstawie prac ucznia, pisemnych, ustnych i praktycznych, wykonanych w danej klasie, czy może on przejść do klasy następnej. Jeżeli opinja grona pedagogicznego jest jednomyślna i dodatnia, uczeń zosta-

je promowany, w razie przeciwnym — poddaje się go egzaminowi („prueba" z odnośnych przedmiotów. Po ukończeniu tych „prób" rada decyduje, czy uczeń przechodzi do klasy następnej, czy też — zostaje na drugi rok.

Po upływie siedmiu lat nauki zespół pedagogiczny klasy siódmej decyduje, czy uczeń zasłużył na świadectwo dojrzałości („el titulo de bachiller") i składa odpowiedni wniosek zwierzchności szkolnej.

W tych szkołach, gdzie ilość uczniów w klasie przekracza normę (pięćdziesięciu) i niema klas równoległych, zespół pedagogiczny ustala z pośród uczniów tych, co do których opinja jest dodatnia. Wszyscy pozostali podlegają egzaminowi z przedmiotów, objętych pięcioletnim kursem, a następnie po ukończeniu klasy siódmej — drugiemu egzaminowi ostatecznemu, który ulega zróżnicowaniu w zależności od kierunku studjów maturzysty.

(Boletin Oficial del Ministerio de Instruction Publica y Bellas Artes, Madrid, 1931 — 34, Legislacion de segunda ensenanza, seleccionada y compilada por Miguel de Castro Marcos, Madrid, 1934. Dr. Manuel B. Cossio, Education in Spain, Year Book of Education, London, 1934).

T. J.

STEFAN SZUMAN, JÓZEF PIETER, HENRYK WERYŃSKI, PSYCHOLOGJA ŚWIATOPOGLĄDU MŁODZIEŻY. Idealizm. Filozofja. Religja. Nakładem Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego, 1933. Str. VIII + 474 [1]).

Drugą część dzieła stanowi obszerna praca p. t. „Psychologja filozoficznego światopoglądu młodzieży", której autorem jest dr. Józef Pieter. Autor niełatwe miał zadanie do spełnienia, gdyż filozofowanie młodzieży albo zupełnie, albo bardzo mało było dotychczas badane; zasadniczemi cechami tej funkcji młodych umysłów są: „krytykowanie wszystkiego i wszystkich, doktrynerskie wizje idealnej przyszłości, pełne tragizmu zmaganie się z odwiecznemi pytaniami człowieka: poco świat? poco życie? poco „to wszystko"?; nonszalanckie szafowanie pojęciami metafizycznemi, łapczywe wgryzanie się we wszelką dostępną literaturę filozoficzną, bezwzględne, cyniczne czasem potępianie tradycji tuż obok żarliwej obrony Boga, wolności woli i nieśmiertelności duszy, wreszcie, nieustanne pulsowanie między entuzjastyczną wiarą w rozum i naukę, a tępą, bolesną rezygnacją" (str. 215). Jakże tu wybrnąć z tej gmatwaniny pojęć? Aby więc uniknąć nieporozumień, filozofowaniem nazywa autor „wszystkie te zainteresowania, skłonności, przeżycia, myśli, dyskusje młodocianych, które wyrastają z „nadczynności" kategoryj poznawania i zmierzają do uczuciowego i racjonalnego opanowania dualizmu, charakteryzującego jako fakt pierwotny duszę młodzieży" (str. 219). Okres tak pojętego filozofowania u obu płci przypada na czas pomiędzy 16 a 19 rokiem życia, a najczęściej nie trwa dłużej, jak jeden rok.

Źródła filozofowania młodzieży — zdaniem autora — nie są związane z jej pochodzeniem socjalnem, lecz filozofowanie jest prawie wyłącznie funkcją dynamiki rozwojowej; środowisko, które — pomimo różnych zastrzeżeń — nie jest tutaj bez wpływu, dostarcza form i pojęć, pewnych określonych sposobów filozofowania, czynniki zaś wrodzone — „natura" wzbudzają potrzebę do filozofowania, a nadto do pewnego stopnia kształtują także samo zagadnienie (str. 239). Problem filozoficzny wyrasta więc z głębi duszy i z nieodpartą koniecznością narzuca się myślom młodzieńca. Poza temi — niejako ściśle osobistemi — istnieją jeszcze ogólnoludzkie źródła filozofowania młodzieży, a mianowicie: hiperfunkcja myślenia racjonalnego (przerost kategoryj racjonalizujących zjawiska — przyczyny, skutku, czasu, przestrzeni i t. p. w umyśle ludzkim), uświadomienie popędu samozachowawczego (źródło biologiczne) i uświadomienie różnicy pomiędzy „jaźnią" a „światem" i innemi światami (dualizm psychologiczny). Źródła te w połączeniu ze strukturą duchową, właściwą danej jednostce, z wpływami danego środowiska i warunkami naturalnego rozwoju psychicznego wydają określoną postawę filozoficzną i światopogląd. Poza niemi istnieją jeszcze specyficznie młodzieńcze źródła zainteresowań filozoficznych, jak: a) rozszerzenie się widnokręgu wiadomości, świeżość rozumu i naturalny wzrost, skłonność do krytykowania; b) załamanie się ideałów etyczno-religijnych opartych o dewocję religijną — na przełomie pomiędzy dzieciństwem a wiekiem dojrzewania; c) poczucie małowartościowości socjalnej, postawa oporu i bunt w stosunku do tradycji i społeczeństwa; d) przerost wszystkich funkcyj psychicznych, a zwłaszcza uczuciowości; e) brak określonego zawodu, wolny czas i mnogość podniet intelektualnych (np. szkoła średnia). Na takiem dopiero podłożu wyrasta filozofowanie młodzieży. Wychowawca, chcący oddziaływać na młodzież, winien je znać dokładnie.

---

[1]) Pierwszą część tego dzieła omówiliśmy w Nr. 1 „Oświaty i Wychowania", 1935.

 Myliłby się jednak, ktoby przypuszczał, że filozofowanie młodzieży jest takie same, jak człowieka dorosłego. Ludzie starsi z różnych powodów najczęściej uciekają się do poglądów gotowych i przyjmują je za własne; zakres ich problematyki jest znacznie węższy od zakresu problematyki młodocianych, a bardziej zbliżony do potrzeb życia społecznego, politycznego i ekonomicznego. Gdy dorosły odnosi się nieraz z powątpiewaniem do wartości poznania rozumowego i wogóle do rozumu, młodzież inaczej: „W każdej filozoficznej dyskusji młodocianych natrafiamy na sytuację tę samą: potępienie „filistrów"—„starych"..., którzy kiwają głową nad każdem zagadnieniem i mówią: „może tak, może nie, może wogóle całkiem inaczej i któż to może wiedzieć i powiedzieć?", oraz zawsze entuzjastyczną nadzieję zdobycia prawdy i pewności bezwzględnej; zawsze podejście do każdej kwestji — pełne podniecenia i obawy, zwłaszcza tej ostatniej, zawsze górujące nadewszystkiem uczucie. Ponieważ zaś to uczucie jest ze swej natury ogromnie kapryśne, więc i jego trabant: filozoficzne przekonanie o tem czy o owem niemniej kaprysi... Dziś jestem zdecydowanym darwinistą, czy deterministą, czy panteistą, a jutro doznam nowego objawienia; usłyszę jakiś olśniewający argument w apologetyce, w dyskusji, i nanowo wiem, że prawdą jedyną i wyłączną jest to, w co tak pośpiesznie i niepotrzebnie straciłem wiarę" (str. 280). To falowanie wzruszeniowe pomiędzy skrajnościami jest bardzo charakterystyczną cechą młodzieńczego filozofowania. Drugą bardzo znamienną cechą młodzieńczej tęsknoty filozoficznej jest bezwzględne zaufanie w rozum i pragnienie posiadania wiedzy absolutnej: „czy to możliwe, czy nie, ja chcę wiedzy wszystko ogarniającej, chcę poznania samego dna, samej istoty rzeczy i nie mogę znieść, nie mogę się zgodzić na żadne granice poznania. Człowiek i jego rozum powinien być wszechwiedzący" (str. 282—3). Lecz jak zawsze i wszędzie nieznajomość faktów prowadzi do myślenia ogólnikowego, tak samo dzieje się z młodzieżą, której skłonność do „bujania w obłokach" jest powszechnie znana. Nieodzownym towarzyszem braku doświadczenia jest charakterystyczny dla młodzieży doktryneryzm: niedojrzałość umysłowa, szczupły zasób doświadczenia i zależność intelektualna od środowiska odgrywają tutaj zasadniczą rolę. Dla wyrównania takiej zależności wyrostek i podlotek ogarniają nietyle umysłem, ile językiem wszelkie możliwe tematy, a o każdym z nich wypowiadają zdanie stanowcze. Siedemnastoletni młodzieniec stara się za wszelką cenę pokazać, że nietylko może i potrafi o wszystkiem myśleć, ale także, że stać go na uogólnienia, teorje i próby własnego poglądu na świat. W dyskusjach zajmuje stanowisko albo zdecydowanie pozytywne, dogmatyczne, albo zdecydowanie negatywne, sceptyczne, nihilistyczne nawet, przyczem zupełnie nierealna utopijność, zwłaszcza w odniesieniu do życia moralnego i społecznego, jest zjawiskiem codziennem.

Wśród takich i podobnych rozważań bardzo interesująca byłaby odpowiedź na pytanie: „Nad czem młodzież filozofuje?" — Narzucają się tutaj dwie grupy problemów; do pierwszej należą problemy „wieczne", t. j. występujące u wszystkich młodocianych, a będące niezawodnie wyrazem ogólnoludzkich źródeł filozoficznego myślenia, do drugiej zaś zagadnienia środowiskowe. Z reguły pierwsze, jako najbardziej piekące, wysuwają się na czoło; są to zagadnienia sensu istnienia, pochodzenia świata i życia, celu życia społecznego, nieśmiertelności, bóstwa, dobra i zła, szczęścia, śmierci i t. p.. Materjał ankietowy i dziennikowy (autor podaje szereg cytatów i cyfr) pozwala przypuszczać, że chłopcy są mniej dogmatyczni niż dziewczęta, że interesują ich przedewszystkiem zagadnienia kosmologiczne, filozoficzno-społeczne i historjozoficzne, a mniej teologiczne, gdy tymczasem dziewczęta najwięcej interesują się problemami religijnemi i moralnemi. Zjawisko to można objaśnić chyba w ten sposób, że młodzież żeńska w swoich zainteresowaniach więcej jest związana ze światopoglądem tradycyjnym, a młodzież męska więcej okazuje ciekawości kosmologicznej i polityczno-społecznej. Wśród innych problemów bardzo poważną pozycję zajmują u chłopców i u dziewcząt

poszukiwania odpowiedzi na takie pytania, jak — poco żyjemy? jaki sens ma życie ludzkie, istnienie — byt w ogólności? Wzruszeniowe podłoże reflekcyj światopoglądowych młodocianego można odnieść przedewszystkiem do rozwiązywania tych pytań; łączy się ono tutaj nieraz z pesymizmem i nihilizmem, czego zresztą nie można uważać za cechę stałą, lecz raczej za wynik pewnego nastroju.

Problemy teologiczne zajmują też wiele miejsca w ankietach; znaczna większość, a w niektórych wypadkach, zwłaszcza u dziewcząt, wszystkie filozoficzne zagadnienia „wieczne" rozpatrywane są pod teologicznym kątem widzenia. Fakt ten nie powinien nikogo zdziwić, kto zna stosunki polskie; — dowód to równocześnie, „jak potężną rolę w życiu człowieka, szczególnie młodego, odgrywa religja, jak wcześnie metafizyka religijna w wychowaniu domowem, szkolnem i kościelnem przepaja umysły dzieci i młodzieży i jak bardzo metafizyka ta jest w ciągłym sporze z postulatami rozumu i tezami nauki" (str. 295). Źródła zainteresowań teologicznych młodzieży należy szukać raczej w niezgodności pomiędzy spontanicznem doświadczeniem a metafizycznością dogmatów. W jej obrębie najbardziej piekącą jest sprawa nieśmiertelności i życia pozagrobowego, potem dopiero występują inne, a pomiędzy niemi problem wiary i wiedzy.

Problemy kosmologiczne ujawniają się w trzech różnych pytaniach, a mianowicie — poco wogóle jest świat, jaki sens ma całość istnienia, czy mogłoby nic nie być, nie istnieć i ku czemu „to wszystko" zmierza. Są one wyrazem hiperfunkcji kategorji przyczyny, przestrzeni i czasu. Niezwykle charakterystyczny jest tutaj fakt, że problemat genezy życia organicznego, zwłaszcza zaś powstania człowieka znajduje bardzo słaby wyraz w dziennikach i ankietach. Przypuszczaćby należało, „że darwinizm, który dawniej często gęsto zaprzątał głowy i biologom, i młodzieży, przestał być zagadnieniem interesującem i że „małpa" wyszła już z mody" (str. 321).

Wśród problemów społecznych występują najczęściej pytania, dotyczące sensu życia społecznego, różnicy klas, niesprawiedliwego podziału dóbr, pacyfizmu i militaryzmu, przyszłości kultury, możliwości urzeczywistnienia idealnego ustroju, państwa i prawa i t. p.. Pytania te szczególnie interesują dojrzalszą młodzież męską (prawie trzy razy więcej niż dziewczęta), a występują po uporaniu się z burzą problemów teologiczno-metafizycznych. Gdy dziewczyna stwierdza tylko pewne fakty, a jej zaciekawienie społeczno-polityczne ma charakter uczuciowy, chłopiec nietylko stwierdza różnice społeczne i majątkowe, ale także przeciwko nim protestuje i do protestu dołącza swój doktrynerski nieraz obraz świetlanej i lepszej przyszłości. Jak widać z przedstawionych materjałów, młodzież pragnie gruntownej zmiany ustroju społecznego, przyczem formę tej zmiany wyobraża sobie najczęściej mgliście, naogół nie komunistycznie. Ideałem jest raczej Rousseau'a człowiek natury i nadczłowiek Nietzschego, człowiek niczem nieskrępowany, lekceważący sobie „filisterską" moralność, przesądy, „konwenanse" starych, słabych, zgrzybiałych. W dziedzinie wysuwanych przez młodzież ideałów, jak wskazują dane cyfrowe, trzy czwarte stanowią ideały przesiąknięte duchem socjalnym. Stwierdzenie tego faktu jest sprawą dużej wagi. „Wobec tego stanowczo przesadne są obawy tu i ówdzie wypowiadane, że z młodzieży dzisiejszej, wysportowanej i goniącej za przyjemnościami, przyszłe społeczeństwo niewielki będzie miało pożytek; raczej nasuwa się wniosek wprost przeciwny" (str. 329).

Problem moralny zajmuje u chłopców 6,5% odpowiedzi, u dziewcząt 12,2%. Zjawisko to należy może tłumaczyć w ten sposób, że wielkie i żywe zainteresowanie kobiety złem, śmiercią, szczęściem, nieszczęściem i t. p. wynika z jej struktury duchowej, z jej większej wrażliwości na zło, cierpienie i nędzę, aniżeli u mężczyzny. Wiele miejsca zajmuje też w rozważaniach filozoficznych młodzieży problem cierpienia i nieszczęścia, problem śmierci i problem szczęścia. Właściwy problem etyczny, związany z pytaniem — co jest twoją powinnością? — nie wgryza się w duszę młodzieńczą tak głęboko, jak zagadnienie zła — może z powodu dużego przesiąknięcia atmosferą norm

 moralnych swojego otoczenia. Młodzież buntuje się wprawdzie dosyć często przeciw etyce i moralności tradycyjnej, jednakże bunt ten dosyć naogół słaby dotyczy raczej kwestyj abstrakcyjno-filozoficznych, a nie samych praktycznych norm.

Nie mniej ciekawe od tego, nad czem młodzież filozofuje, są również typy filozofującej młodzieży. Autor wyróżnia wśród nich dwie grupy w zależności od stosunku do tradycji i od dominującego kierunku zainteresowań. Do pierwszej należą trzy typy, a mianowicie: tradycjonalisty (naiwnego i krytycznego), racjonalisty (intelektualisty i moralisty) oraz oportunisty. Podane krótkie sylwetki-charakterystyki każdego rzucają niezmiernie ciekawe światło na naszą młodzież. Z załączonych zaś cyfrowych zestawień wynika, że typ tradycjonalisty przeważa stanowczo nad dwoma pozostałymi. Ciekawe, że chociaż młodzież wierzy w rozum, absolutną prawdę i naukę, w nieznacznym tylko procencie wypowiada się ze zdecydowanym sceptycyzmem o tradycji. Widać z tego również, jak silną i sugestywną jest atmosfera religijna, w której młodzież się wychowuje. Zaznaczyć tutaj należy, że chłopcy łatwiej zdobywają się na krytycyzm, dziewczęta zaś silniej lgną do zagadnień teologicznych i do światopoglądu teologicznego. Wreszcie ciekawym jest fakt, że wśród dziewcząt brak jest wogóle oportunistek, a wśród chłopców niewiele jest oportunistów.

W drugiej grupie wyróżnia autor cztery typy, t. j. metafizyka, naukowca, społecznika i moralisty. Oto w wyjątkach charakterystyka naukowca i społecznika: „Naukowiec" młodociany filozofuje na swój sposób. Rozczytuje się we wszelkiej dostępnej mu literaturze naukowej, a zwłaszcza w półnaukowej, podającej w sposób popularny „ostatnie zdobycze nauki". Gromadzi niezmordowanie zapasy wiadomości i stara się „przyłożyć ilość do nieskończoności" (Szuman). Z zapałem wchłania popularne dzieła naukowe, rozszerza wiadomości szkolne z fizyki, chemji, przyrody i matematyki — nieraz z podręczników uniwersyteckich — i uchodzi w klasie za przyszłą chlubę nauki.... Zakłada sobie małe laboratorjum chemiczne lub fizyczne i czyni konkurencję swym nauczycielom. Z politowaniem patrzy na niektórych kolegów, z których jeden ślęczy nad „Ojcze Naszem" Cieszkowskiego, nad Libeltem i Kromerem, a drugi prowadzi zawiłe dysputy teologiczne. Trzeba wiedzieć, a nie mędrkować; pustem gadaniem niczego o Bogu się nie dowiemy, natomiast o świecie, odwiecznem tworzywie boskiem, dowiemy się z czasem wszystkiego i z dokładnością matematyczną za pośrednictwem laboratorjów, eksperymentów i liczb. Filozofja to przybytek niewiedzy...." (str. 362—363).

„Społecznik uważa, że niema nic ważniejszego na świecie nad kwestje: kapitalizmu, komunizmu, socjalizmu i syndykalizmu, faszyzmu i parlamentaryzmu, demokracji i dyktatury, paneuropy i nacjonalizmu, uniwersalizmu i regjonalizmu i podobnych zagadnień. W szkole średniej wchłania przedewszystkiem całą bibljotekę historyczną, ale nie interesują go szczególnie ani daty, ani konkretne fakty, które szybko puszcza w niepamięć, toteż mimo oczytania bierze dwóje na lekcjach historji. Tem bardziej zato intrygują go pytania: jaką misję dziejową miała i ma do spełnienia Polska, jaka jest różnica w temperamentach poszczególnych ras i narodów, czem się różni kultura od cywilizacji, która cywilizacja jest wyższa. Aktualna polityka zaciekawia go wprawdzie bardzo żywo (czyta wszystkie dostępne mu gazety), ale nie bardzo orjentuje się w drobnej polityce i stosunkach swojego miasta; niewielki też bierze udział w sprawach gminy szkolnej i polityce swej szkoły i klasy: zbyt filozoficznie, t. j. teoretycznie na wszystko patrzy, aby go mogły obchodzić drobiazgi szarego, codziennego życia.... Nie mogą one wchodzić w rachubę wobec wielkich rzeczy dziejących się na świecie, wobec tytanicznych zmagań między Warszawą, Paryżem, Genewą, Berlinem, Moskwą, Nowym Jorkiem.... Co wyniknie z tego wszystkiego? Kto czy co powoduje wojny? Dyplomaci? Ludy? Brak chleba i ziemi? Instynkt walki? Czemuż narody nie umieją żyć zgodnie ze sobą? wszak jest oczywistem, że na wojnach nic nie zyskują! Czemu tyle nędzy i takie drastyczne różnice społeczne i majątkowe?.... W nie-

skończonym szeregu snują się coraz to nowe pytania, ale nietylko pytania.... Społecznik snuje rozległe koncepcje nad pogodzeniem kapitalizmu z komunizmem, parlamentaryzmu z dyktaturą, cywilizacji wschodu z kulturą i cywilizacją Europy; nieraz próbuje pisać rozprawki historjozoficzne i socjologiczne; marzy o idealnem jutrze narodów i całej ludzkości. Skłonny jest raczej do rozważań kontemplacyjnych i utopijnych, ale, gdy jemu samemu rzeczywistość zbyt mocno dokucza, stanie się fanatykiem doktryn najskrajniejszych i wejdzie w robotę partyjną, gdzie będzie bezkompromisowcem. Z reguły woli unikać partyj i praktycznego czynu; najpierw musi przecież rozwiązać swoje zagadnienia. Do tego zaś musi wiele wiedzieć. Rozczytuje się tedy w popularnych książkach socjologicznych i zapatrzony jest nadewszystko w przyszłość i losy społeczeństw ludzkich. Zbiorowiska ludzkie stanowią jego świat i jego materjał do metafizycznych dociekań; metafizycznych, bo i społecznik nie jest li tylko, a nawet wcale pozytywnym szperaczem zdarzeń.... Wielkie możliwości, wszechświatowe kombinacje, pokój boży na ziemi, oto jego metafizyczne zagadki" (str. 364—366).

Podobnie podaje się równie dosadne charakterystyki metafizyka i moralisty. Wszyscy oni pomimo dużych różnic filozofują, szukając syntezy czy to kosmosu, czy społeczności, czy też natury ludzkiej.

Nakoniec jeszcze kilka uwag o ewolucji młodzieńczego idealizmu. Autor rozróżnia tutaj pięć faz: 1) ogólnego rozbudzenia skłonności do krytykowania na przełomie między dzieciństwem a okresem dojrzewania; 2) zagadnień wybitnie metafizycznych, a zwłaszcza teologicznych i kosmologicznych; 3) zagadnień etyczno-społecznych pod koniec okresu dojrzewania; 4) krystalizowania się zapatrywań, ustalania się typu filozoficznego; 5) zobojętnienia dla problemów filozoficznych, występująca przeciętnie koło 22-go roku życia.

Na zakończenie należałoby sobie zadać pytanie — jakie znaczenie ma filozofowanie dla młodzieży? Przedewszystkiem jest ono wielkim kryzysem duchowym i wielkiem cierpieniem, splotem określonych przykrych myśli i przeżyć, ale także pewną funkcją rozwojową; — przyczynowo jest przedewszystkiem „hiperfunkcją", nadczynnością rozumu, który używa koniecznych nieraz schematów myślenia do metafizycznej spekulacji, treściowo zaś jest dążeniem do racjonalnego ujęcia świata w jego globalności — jest niejako „monizowaniem chaosu zjawisk" (str. 384). Ten ferment filozoficzny uzdolnia człowieka do syntetycznego myślenia w sile wieku, bez której to zdolności jednostka nie mogłaby się wżyć w świat kultury. „Im więcej ktoś w młodości filozofował, tem lepiej i inteligentniej będzie się orjentował w praktycznym świecie i w swoim wycinku kultury". Z tego też powodu kryzys światopoglądowy młodocianych nie może być ze stanowiska wychowawczego traktowany jako zjawisko obojętne. „Ponieważ filozofowanie stwarza i pomnaża nawyknienia do syntetycznego myślenia, a przytem uczuciowo jest dla młodzieży wielkiem złem, wychowawca musi zastanowić się nad tem, jak obniżyć nasilenie owego zła, a przytem, jak dopomóc w rozwoju syntetycznego patrzenia na świat. Usiłowania jego w tym kierunku zwrócić się muszą ku każdej dziedzinie wychowania i nauczania w szkole średniej, w szczególności zaś ku umiejętnemu zorganizowaniu jakiejś nowocześnie pojętej propedeutyki filozofji w tych latach, gdy gorączka światopoglądowa młodocianych jest najintensywniejsza" (str. 386). Funkcja filozofowania młodocianych nie powinna się — zdaniem autora — wyładowywać dziko, gdyż może nieraz przynieść więcej uczuciowego rozbicia i szkody, niż pożytku, a nieraz i załamania się na całe życie.

Tak w ogólnych zarysach przedstawiałaby się psychologja filozoficznego światopoglądu młodzieży. Autor miał bardzo trudne zadanie do spełnienia, które polegało na tem, że z ułamkowych przeważnie wypowiedzi chłopców i dziewcząt trzeba było stworzyć pewien zwarty w sobie obraz. Praca dr. Pietera — podobnie jak praca prof. Szu-

 mana — odkrywa często nieznane dotąd dziedziny życia młodzieży, oświetla i ocenia je należycie. Są to niezaprzeczone wartości dzieła.

Autor zachowuje wprawdzie dużo ostrożności przy wysnuwaniu wniosków ogólnych, ale pomimo tego dosyć często rodzą się różne wątpliwości, czy posiadane materjały, zresztą dosyć obszerne, pozwalają na snucie wniosków o tak ogólnym charakterze. Ten brak dowodów zaznacza się bardzo wyraźnie np. w rozdziale poświęconym charakterystyce poszczególnych typów młodzieńczego filozofowania, w rozdziale, przedstawiającym próbę ustalenia przeciętnej ewolucji młodzieńczego filozofowania i t. d..

Wszystkie te i tym podobne zastrzeżenia nie zmieniają jednak w niczem dużej wartości dzieła dr. Pietera; z dziełem tem winien zapoznać się każdy nauczyciel gimnazjum i przyszłego liceum. Wiele cennych spostrzeżeń nad duchowem życiem młodzieży, wypełniających po brzegi omawiane dzieło, pozwoli mu nieraz skorygować jego postępowanie i jego poglądy na młodzież i inaczej ustosunkować się do jej poczynań.

Trzecią część „Psychologji światopoglądu młodzieży" stanowi praca ks. Henryka Weryńskiego p. t. „Problem religijny w światopoglądzie i przeżyciach młodzieży". W wielu rozważaniach autora przewodnikiem staje się teolog Erich Eichele („Die religiöse Entwicklung im Jugendalter" — Gütersloh, 1928). Określiwszy za nim religijność i przedstawiwszy metodę pracy, mówi dalej autor o trudnościach, które nasuwają się każdemu badającemu religijność młodzieży, a które polegają na jej „zamkniętem" usposobieniu. Pomija się tutaj jeden z zasadniczych powodów tego „zamknięcia", t. j. obawę przed konsekwencjami w razie podania tego, co myśli odpowiadający na ankietę, czy piszący pamiętnik.

Za Eichelem wyróżnia autor trzy zasadnicze stadja naturalnego rozwoju religijności w wieku młodzieńczym, a mianowicie stadjum osobistego zainteresowania, stadjum przełomu i załamania w okresie dojrzewania, a wreszcie stadjum uspokojenia, wyrównania i pewnego rodzaju stabilizacji psychicznej. Interesuje nas przedewszystkiem drugie i trzecie stadjum. Wyróżnienie pomiędzy niemi jakichś ustalonych granic nie jest możliwe, gdyż czas trwania każdego jest różny, a nawroty do poprzednich nie należą do rzadkości. W fazie stabilizacji szczególnie wyraźnie rysują się trzy grupy młodzieży, t. j. tych, którzy po różnych załamaniach się wracają poprostu do religji, — tych, którzy na gruzach religji tradycyjnej budują sobie swoją własną religijność, jako echo przeżyć okresu przełomu, a wreszcie tych, którzy obrali drogę pośrednią.

Religijność w okresie młodzieńczym posiada specjalne cechy. Autor omawia niektóre z nich. Na szczególną uwagę zasługują takie, jak np. fluktuacja (przeskoki od żywego zainteresowania do apatji, obojętności i zwątpienia), radykalizm (szafowanie ekstremami, krytyka obłudy religijnej, niekonsekwencji i niezgody pomiędzy zasadami religijnemi a życiem codziennem), egotyzm (ocenianie wartości religijnych osobistem przeżyciem, stawianie siebie jako punktu centralnego przeżyć, zaufanie we własne siły na terenie religijnym), pociąg do głębszego ujmowania problemów religijnych, wysnuwanie szeregu skrupulatnych wątpliwości i drobiazgowych pytań, pociąg do romantyzmu i mistycznego nastroju w religijności (np. wyszukiwanie nastrojowych uroczystości, ustronnych kapliczek, prostych kościołów, uczuciowe przeżywanie treści religijnych i t. p.), pojmowanie swojego żywego, wewnętrznego stosunku do Boga jako pewnego zadania do spełnienia z wszystkiemi płynącemi stąd konsekwencjami, protest przeciw przymusowi (np. uczęszczania na ogólne nabożeństwa lub zebrania religijne, przystępowania do Sakramentów i t. p.), tęsknota za przewodnikiem, autorytetem, na którym możnaby polegać, pociąg do samotności i odosobnienia z równoczesnem niemal wiązaniem się w organizacje religijne, specyficzny (t. j. z zastrzeżeniami) stosunek do Kościoła i t. d. Wśród charakterystycznych cech religijności młodocianych na szczególną uwagę zasługują specyficzne cechy modlitwy i nawróceń młodzieńczych. Autor przytacza tutaj szereg bardzo charakterystycznych przykładów.

Kilka ostatnich kartek poświęcono rozwojowi religijności w wieku młodzieńczym. Za Sprangerem przyjmuje autor trzy różnorodne linje rozwojowe; pierwszą charakteryzuje rozwój powolny i pozbawiony wszelkich konfliktów, spokój normalnego, biologicznego rozwoju religijności oraz nastawienie receptywne, drugą — konflikty i załamania wewnętrzne, fluktuacja i zmienność, — trzecia nosi na sobie wybitne piętno celowej i planowej aktywności. Te linje rozwojowe próbuje autor wyjaśnić ze stanowiska psychologji. Sprawy te czekają jednak wciąż dalej sięgających opracowań.

Nakoniec jeszcze kilka uwag o całości dzieła. Każdy z autorów pisał swoją pracę samodzielnie, niezależnie od drugiego. Dlatego może poglądy trzech autorów na zagadnienia światopoglądowe młodzieży są różne, chociaż materjał, na którym się opierali, jest jednakowy. Ta różnorodność jest właśnie dodatnią stroną książki. Co się tyczy materjałów, na których oparli się autorzy, są to przedewszystkiem dzienniki (pamiętniki) młodzieży i ankieta. O zaletach i wadach takich wogóle materjałów pisano wiele, nie będziemy tutaj powtarzali jednych i drugich. Zdaniem naszem — dzienniki mają niezaprzeczoną wartość w badaniach psychiki młodzieży i są dzisiaj jednem z najważniejszych źródeł do jej zrozumienia. Ankieta nie może dać tego, co dają dzienniki, może natomiast potwierdzić cyframi przypuszczenia wysnute z dzienników. Dlatego dzieła oparte i na dziennikach, i na ankiecie dają obraz najbardziej zbliżony do rzeczywistości.

Wagę problemu, któremu książka jest poświęcona, bardzo trafnie ocenia prof. Szuman w przedmowie: „Być może, że za kilka, czy kilkanaście generacyj idealizm młodzieńczy i jej światopoglądowy niepokój zniknie, książka ta będzie tylko obrazem tego, co czuła i przeżywała młodzież obecna, znajdująca się na przełomie dwóch kultur, humanistyczno-filozoficznej i materjalistyczno-pozytywistycznej. Ale osobiście sądzę, że młodzież zawsze będzie nadal marzyła, idealizowała, wybiegała poza pozytywnie daną rzeczywistość, że będzie budowała zamki w obłokach, tworzyła utopje i szukała sensu istnienia, wybiegając poza bezpośrednio daną rzeczywistość.

Będzie to czyniła inaczej i w zakresie innych form światopoglądowych, ale sam proces pozostanie zawsze ten sam. Ludzkość stanęłaby na miejscu, gdyby ją prowadził tylko pozytywny, trzeźwy, dojrzały, uspokojony i zrezygnowany rozum, a nie również młodzieńcze, romantyczne, nienasycone uczucie i pragnienie idealnego dobra i doskonałości, nawet wtenczas, gdy to dążenie jest cierpieniem i nieukojem" (str. VIII).

Stanisław Seweryn.

RAPPORT DE LA CONFÉRENCE D'EXPERTS SUR LE SURPEUPLEMENT DES UNIVERSITÉS. Genève, Entr'aide Universitaire Internationale, 1933.

We wrześniu 1933 roku obradowała w Genewie konferencja ekspertów, powołana przez organizację Entr'aide Universitaire Internationale. Tematem konferencji była niezmiernie dziś aktualna sprawa przeludnienia uniwersytetów i bezrobocia pracowników umysłowych. Przewodniczył obradom M. F. Maureffe, naczelnik wydziału Międzynarodowego Biura Pracy. W obradach wzięli udział przedstawiciele dziewiętnastu państw: Niemiec, Belgji, Kanady, Danji, Hiszpanji, Estonji, Stanów Zjednoczonych, Francji, Wielkiej Brytanji, Węgier, Italji, Japonji, Łotwy, Holandji, Rumunji, Szwecji, Szwajcarji, Czechosłowacji i Jugosławji. Organizacja Entr'aide Universitaire Internationale zajmuje się już od pewnego czasu problemem przeludnienia uniwersytetów. W 1932 roku rozpisała na ten temat ankietę, której wyniki ostateczne ogłoszone zostaną w roczniku 1934/35 International Institute of Teachers College, Columbia University. Wyniki tymczasowe ankiety przedstawił zebranym w referacie wstępnym sekretarz generalny „Entr'aide Universitaire Internationale" — dr. Walter Kotschnig. Formularze ankietowe rozesłane były do 25 krajów. W referacie swoim dr. Kotschnig ogranicza się do omówienia sytuacji na kontynencie europejskim ze względu na brak danych, tyczących

 Wielkiej Brytanji i krajów pozaeuropejskich. Celem ankiety było: 1. ustalenie, jaki jest stopień przeludnienia uniwersytetów i jakie są tego przyczyny, 2. zbadanie wpływu przeludnienia uniwersytetów na sposób ich funkcjonowania i poznanie możliwości zawodowych w różnych krajach, 3. zanalizowanie wymienionych w odpowiedziach metod poprawy i ocenienie ich skuteczności, 4. przygotowanie konkretnych projektów, mających na celu poprawę sytuacji i zawiązanie w tym celu kontaktu osobistego z ekspertami, delegowanymi przez różne kraje.

Przy wszelkiego rodzaju próbach zestawień międzynarodowych nasuwają się przedewszystkiem trudności interpretacji. Terminy: szkoła wyższa, student, profesor są tak różnie używane, że absolutna ścisłość porównawcza jest prawie że niemożliwa. Jednem z postanowień konferencji była sprawa koordynacji statystyki uniwersyteckiej i pracy zawodowej. „Entr'aide Universitaire Internationale" ustala terminy: szkoła wyższa, za którą uważa każdy zakład naukowy, przyjmujący uczniów po 11 — 12 latach nauki w szkole średniej i początkowej i po złożeniu egzaminu, stanowiącego ekwiwalent egzaminu końcowego szkoły średniej (matury). Zapisani zgodnie z temi przepisami uczniowie tego zakładu są to studenci. Ludzie, którzy uzyskali dyplom szkoły wyższej, są to według terminologji E. U. I. — „les universitaires" — termin, któremu brak odpowiednika w słownictwie polskiem. „Les universitaires" stanowią poddział ogólnej kategorji pracowników umysłowych. Uwzględniając wszystkie zastrzeżenia w stosunku do ścisłości porównawczej danych międzynarodowych, dr. Walter Kotschnig podaje tablicę, ilustrującą wzrost liczby studentów szkół wyższych:

LICZBA STUDENTÓW.

Kraje	1913 r.	1925 r.	wzrost w stosunku do 1913 r.	% wzrostu	1932 r.	wzrost w stosunku do 1913 r.	% wzrostu
Rumunja	5.930	29.930 a)	24.000	404,7	.	.	.
Bułgarja	1.822 b)	5.905	4.083	224,1	8.709 c)	6.887	377,9
Łotwa	2.088	6.747	4.659	223,2	8.584	6.496	311,1
Polska	15.004 d)	37.125	22.121	147,4	49.770	34.766	231,8
Grecja	3.345	11.726	8.381	250,5	8.409	5.064	151,4
Hiszpanja	19.858	29.366	9.408	47,4	35.992	16.134	81,2
Danja	4.808	6.575	1.667	34,6	8.575	3.867	78,3
Francja	41.044 b)	49.732 a)	8.688	21,1	73.088	32.044	78,2
Holandja	5.500	9.438	3.938	71,6	12.725	7.225	131,3
Szwecja	6.363	8.989	2.626	41,2	11.302	4.939	77,6
Włochy	28.026	43.436	15.410	55,0	47.723	19.697	70,3
Niemcy	77.143	88.096	10.953	14,2	129.606	52.463	68,3
Szwajcarja: ob. szwajc.	7.088	6.501	—587	—8,3	7.359	271	3,8
Szwajcarja: cudzoziemcy	3.609	4.832	1.223	33,9	5.194	1.585	43,9
Austrja	18.749	19.852	1.103	5,9	25.092	6.343	33,7
Węgry	17.105	15.645	—1.466	—8,5	16.002	—1.103	—6,5
Australja	4.576	8.285	3.709	81,1	9.483	4.907	107,2
Indje	30.000 e)	87.000	57.000	190,0	81.000 f)	51.000	170,0

a) 1926 r., b) 1910 r., c) 1931 r., d) 1911 r., e) 1912 r., f) 1930 r.

Wzrost liczby słuchaczy nie znajduje się w żadnej proporcji w stosunku do wzrostu ogólnej liczby ludności, jak tego dowodzi tablica poniższa:

LICZBA MIESZKAŃCÓW PRZYPADAJĄCA NA JEDNEGO STUDENTA.

Kraje	1913 r.	1926 r.
Rumunja	1.467	598
Grecja	1.470	774
Holandja	1.129	636
Szwecja	859	542
Włochy	1.260	863
Niemcy	860	506
Węgry	1.096	546

Oczywiście, stopień wzrostu jest różny na różnych wydziałach: najsilniej zaznaczył się na medycynie i na prawie. Bardzo często sprzyjająca konjunktura w jakimś zawodzie wywołuje wzmożony napływ studentów. Tak było w Niemczech ze studjami dentystycznemi, farmaceutycznemi i teologicznemi. Jest rzeczą jasną, że brak planowej polityki łatwo sprowadza przeludnienie jakiegoś wydziału i w rezultacie prowadzi do nadprodukcji pewnej grupy pracowników umysłowych. Dr. Kotschnig analizuje zkolei powody tak silnego napływu słuchaczy. W krajach, które po wojnie odzyskały niepodległość lub też znacznie powiększyły swoje terytorjum, siłą rzeczy musiano dążyć do przygotowania kadr pracowników administracji publicznej. Niestety nie doceniono tego, że popyt na pracowników umysłowych ma charakter przejściowy i napływ na uniwersytety wciąż trwa, jakkolwiek konjunktura się zmieniła. W wielu wypadkach szybka industrjalizacja, a co zatem idzie, szybka urbanizacja kraju, dała możność studjowania szerszym masom ludności i jednocześnie zwiększyła pobyt na pracowników umysłowych. Na zwiększenie się liczby studentów wpływają również dwa przeciwne zjawiska ekonomiczne: zarówno wzrost dochodu społecznego, jak i kryzys. Kraje takie, jak Holandja, Szwecja, Szwajcarja, Norwegja, Francja w okresie po stabilizacji franka, są przykładem działania pierwszego z wymienionych czynników. Sprawozdania nadesłane z Niemiec i Włoch sygnalizują wpływ kryzysu ekonomicznego i bezrobocia na wzrost liczby słu-

LICZBA STUDENTEK.

Kraje	1913 r.	1925 r.	wzrost w stosunku do 1913 r.	% wzrostu	1932 r.	wzrost w stosunku do 1913 r.	% wzrostu
Łotwa	.	1.894	.	.	2.424	.	.
Grecja	17	725	708	4 164,7	538	521	3.064,0
Holandja	654	1.414	760	116.2	2 260	1.604	245,7
Szwecja	462	995	533	115,3	1.704	1.242	268,6
Włochy	1.634	5.633	3.999	244,1	6.705	5 071	319,3
Niemcy	3.578	7.551	3.973	111,0	20.616	17.038	476,2
Węgry	475	1 458	983	206,9	.	.	.

chaczy. Przejawia się to nietylko w tem, że młodzi ludzie po ukończeniu szkoły średniej, nie mogąc znaleźć pracy, zapisują się na uniwersytet, lecz również w tem, że ci, którzy uzyskali już dyplom, nie mając szans znalezienia pracy, kontynuują studja, przygotowując się do uzyskania wyższego stopnia naukowego.

Udział kobiet w studjach wyższych, którego znaczenie ilościowe jest stosunkowo świeżej daty, również podwyższyło w dużym stopniu przeludnienie uniwersytetów. Tempo wzrostu liczby studentek jest o wiele wyższe od tempa wzrostu ogólnej liczby studentów. Ilustruje to tablica na str. 233 w zestawieniu z tablicą na str. 232.

Przeludnienie szkół wyższych odbija się ujemnie na organizacji pracy. Profesorowie są przeciążeni, nie są w stanie utrzymywać kontaktu osobistego ze swymi uczniami, lokale nie wytrzymują ciągle zwiększającego się napływu.

O ile chodzi o stosunki na rynku pracy, to tutaj trudno ze względu na brak źródeł o dobrą statystykę. W każdym razie zdaniem d-ra Kotschniga nadprodukcja uniwersytetów silniej zwiększa podaż, aniżeli kryzys zmniejsza popyt. W Niemczech pracuje zawodowo 330.000 osób z akademickiem wykształceniem. Jeżeli przypuścimy, że okres wykonywania zawodu trwa od 30 do 33 lat, przekonamy się, że co roku około 10.000 ludzi z wyższem wykształceniem ma widoki uzyskania posady. W istocie co roku zgłasza się po pracę 30.000 młodych ludzi, którzy dopiero co opuścili szkołę wyższą. Jeżeli nawet warunki ekonomiczne się poprawią, to i wówczas nie więcej, jak 13.000 do 15.000 pracowników będzie mógł co roku wchłonąć rynek pracy. Jak widać z powyższego, uczelnie niemieckie produkują dyplomy w stosunku dwukrotnym do potrzeb. Podobna sytuacja jest na Łotwie, gdzie co roku na 200 posad jest 500 kandydatów, w Czechosłowacji, gdzie stosunek ten wynosi 2.100 do 3.500. W Norwegji z pośród 290 studentów, którzy ukończyli wydział dentystyczny, medyczny, prawny lub teologiczny w latach 1928—31 — 125 osób było bez posady. Ukonstytuowała się rezerwa pracowników umysłowych, której nawet lata 1938—42, kiedy liczba studentów zmniejszy się ze względu na spadek liczby urodzin w latach 1915—19, nie zdołają znacznie zredukować.

Po wysłuchaniu referatu d-ra Kotschniga i sprawozdań dokumentarycznych z różnych krajów, uczestnicy konferencji przystąpili do dyskusji na temat przyczyn bezrobocia pracowników umysłowych i metod jego zwalczania. Po przeprowadzeniu dyskusji uchwalona została rezolucja następująca:

Konferencja jest zdania, że jest rzeczą niezbędną zbadanie jak najdokładniejsze rozlicznych i skomplikowanych przyczyn przeludnienia uniwersytetów i przesycenia rynku pracy umysłowej. W tym celu należy zdobyć szczegółowe dane statystyczne, ilustrujące sytuację obecną. Dotychczasowe źródła statystyczne okazały się nie wystarczające. Konferencja poleca organizacji „Entr'aide Universitaire Internationale" zająć się kwestją statystyki uniwersyteckiej, przyczem w pierwszym rzędzie korzystać powinna z prac wykonanych i przedsięwziętych przez Międzynarodowy Instytut Współpracy Intelektualnej. Konferencja uprasza Międzynarodowe Biuro Pracy, aby opracowało szczegółowy plan metod statystyki pracy umysłowej, jednolity dla wszystkich krajów.

Konferencja stwierdza, że zawody intelektualne cierpią w większości krajów na przeładowanie. Winą tego jest:

1. Zbyt silny napływ młodzieży do szkół wyższych, na które to zjawisko zkolei wpływa:
   a. rozwój szkolnictwa początkowego i średniego, które coraz więcej kandydatów dostarcza szkołom wyższym;
   b. pewien urok, jaki wywiera na młodzież i rodziców pojęcie: zawody umysłowe i nieuświadamianie sobie trudności, jakie się łączą z ich wykonywaniem;
   c. kryzys ekonomiczny i bezrobocie.
2. Zmniejszenie się możliwości uzyskania zajęcia, czego przyczyny są następujące:

a. postęp techniki (np. muzyka mechaniczna, racjonalizacja przedsiębiorstw), który, powiększając wydajność pracy, obniża liczbę pracowników;
b. kryzys ekonomiczny (wstrzymanie i ograniczanie produkcji), pauperyzacja ludności, redukowanie budżetów państwowych i samorządowych — wszystko to wpływa na zmniejszenie popytu.

Ażeby powstrzymać napływ młodzieży do szkół wyższych, nie można oczywiście uciekać się do takich środków, jak hamowanie rozwoju szkolnictwa średniego i początkowego. Przeciwnie, tendencją cywilizacji naszych czasów jest zapewnienie jak największej liczbie dzieci i przez jak najdłuższy okres czasu dobrodziejstw oświaty, udostępnienie wszystkim sferom ludności nauki na poziomie średnim. Jest rzeczą bardzo łatwą ograniczenie liczebności szkół wyższych przez wprowadzenie takich środków, jakie niektóre z krajów projektują wprowadzić, a niektóre już wprowadziły, a więc: podwyższenie czesnego i opłat egzaminacyjnych, przedłużenie okresu trwania studjów, trudniejszy program i zwiększone wymagania egzaminatorów, wreszcie numerus clausus. Podwyższenie opłat i przedłużenie okresu trwania studjów stanowiłoby niczem nieusprawiedliwiony przywilej dla młodzieży zamożniejszej — tak, że ten środek powinien całkowicie odpaść. Wprowadzenie trudniejszego programu i podwyższenie wymagań egzaminatorów ma tę ujemną stronę, że przychodzi zbyt późno i spada niejako niespodzianie na słuchaczy i kandydatów, którzy już od lat przygotowują się do wykonywania pewnego zawodu, łącząc z tem pewne projekty i ambicje. Kandydat musi wiedzieć zawczasu, jakie trudności go czekają. Wszelkie niespodzianki prowadzą często do kreowania zgorzkniałych wykolejeńców, którym się „nie udało". System ten mógłby być ewentualnie wtedy wprowadzony, gdyby do nowego planu dostosować również szkolnictwo średnie. Numerus clausus, typowy przykład „planowej gospodarki", aby się okazał rzeczywiście skuteczny i sprawiedliwy, wymaga idealnie kompetentnego i sprawiedliwego jury i oczywiście reorganizacji szkolnictwa średniego. Jeżeli bowiem szkolnictwo średnie ma stanowić kanał, prowadzący do szkoły wyższej, to nonsensem jest zamykanie go u ujścia śluzą często nie do przebycia. Chodzi właściwie o to, że uczeń, który ukończył szkołę średnią i zdobył maturę, ma prawo kontynuowania nauki w szkole wyższej i nie sposób mu tego prawa odbierać, skoro go się zgóry o tem nie uprzedziło. Trzeba jednakowoż dopływ do szkół wyższych unormować w ten sposób, aby każdy z kandydatów do studjów wyższych naprawdę się do tego nadawał. Jakikolwiek zatem system ograniczeń zostanie przedsięwzięty, nie sposób go wprowadzić, o ile się odpowiednio nie przystosuje szkolnictwa średniego, lub conajmniej nie zastosuje metod selekcyjnych, począwszy już od szkoły elementarnej. Przechodząc do porządku dziennego nad sprawą reorganizacji szkolnictwa średniego, jako że to wykracza poza zakres kompetencji ekspertów, konferencja przechodzi do tego, co można zdziałać w kierunku odciążenia uniwersytetów w ramach obecnego ustroju szkolnego. Za skuteczną i racjonalną metodę uważa wprowadzenie dobrze zorganizowanej orjentacji zawodowej.

Orjentacja zawodowa składa się, jak wiadomo, z trzech elementów: 1) badania zdolności osobnika, 2) badania zawodów z punktu widzenia warunków, w jakich się je wykonywa oraz właściwości fizycznych i umysłowych, jakiemi obdarzony winien być ich wykonawca, 3) badanie rynku pracy. Dwa ostatnie z tych elementów stanowią dziś domenę dostępną dla badań i pod wieloma względami, jeżeli chodzi o pierwszy z nich, zbadaną. Pierwszy z tych elementów nasuwa jeszcze bardzo dużo wątpliwości, niema jeszcze ustalonych metod i pewnych kryterjów, dalecy bowiem jesteśmy dziś od stuprocentowego ufania psychotechnice, w przybliżeniu jednak da się w poszczególnych wypadkach ustalić. Należałoby ukonstytuować specjalne, bardzo kompetentne organy orjentacji zawodowej i ich opiece powierzyć dzieci począwszy już od szkoły powszechnej. Oczywiście, że orzeczenia tego rodzaju organu mogą mieć jedynie charakter doradczy, wyklucza się wszelkie występowanie imperatywne, niemniej jednak rady osób kom-

 petentnych, świetnie obznajmionych z rynkiem pracy, a więc bogatych w przekonywające argumenty, mogą wywierać silny wpływ na młodzież i rodziców.

Wyżej wymienione metody unormować mogą dopływ do szkół wyższych, pozostaje jeszcze jedna kwestja, a mianowicie, jak zwiększyć popyt na rynku pracy umysłowej. Chodzi tu o to, jak racjonalnie wyzyskać istniejące możliwości uzyskania posady i jak stworzyć nowe możliwości. W zakresie możliwości istniejących należy przedewszystkiem zlikwidować chaos, jaki istnieje w większości krajów w sposobie uzyskiwania pracy przez pracowników umysłowych. Drogi zdobywania pracy są bardzo różnorodne: starania osobiste, ogłoszenia w pismach, pośrednictwo biur prywatnych, szkół wyższych, organizacyj byłych wychowanków, związków zawodowych i t. p. W tym zakresie należy wprowadzić plan działania, skoordynować funkcje poszczególnych jednostek o charakterze społecznym w jednolity system i oddać to wszystko pod władzę jednego, najbardziej do tego powołanego czynnika, jakim są władze publiczne. One bowiem jedynie objąć mogą w kalkulacjach swoich całe terytorjum państwa (okręgi wiejskie, kolonje) i cały system gospodarki, co jest niezbędne do wyzyskania wszystkich możliwości i do rozmieszczania odpowiednich ludzi w odpowiednich punktach i na odpowiednich placówkach.

Jeżeli chodzi o nowe możliwości pracy, to oczywiście są one w pierwszym rzędzie funkcją ogólnego postępu społecznego: rozwoju higjeny społecznej, oświaty, podniesienia stopy życiowej ludności i t. p. Im wyższy bowiem będzie poziom kulturalny społeczeństwa, tem mniej trzeba będzie ograniczać rozwój szkolnictwa wyższego.

Dr. Halina Wittlinowa.

Z WYDAWNICTW NADESŁANYCH.

FLORJAN ZNANIECKI. LUDZIE TERAŹNIEJSI A CYWILIZACJA PRZYSZŁOŚCI. Lwów — Warszawa, Książnica-Atlas, 1935. Str. 380.

JERZY OSTROWSKI. POLSCY KONKWISTADORZY. Bibljoteka młodzieży, Nr. 33. Gebethner i Wolff, Warszawa, 1934.

RUCH REGJONALISTYCZNY W EUROPIE. Książka zbiorowa pod redakcją Aleksandra Patkowskiego. Tom I i II. Wydawnictwo Sekcji Regjonalistyczno-Krajoznawczej Związku Nauczycielstwa Polskiego. Warszawa, 1934. Str. 428 i 396.

JÓZEF FLISAK. WYCHOWANIE FIZYCZNE W ORGANIZACJACH MŁODZIEŻY POZASZKOLNEJ. Podręcznik dla Instruktora. Nakładem Polskiego Komitetu Opieki nad Dzieckiem. Warszawa, 1935. Str. 78.

RUDOLF NARLOCH. SAMORZUTNE ZESPOŁY DZIECIĘCE W WIEKU SZKOLNYM. Odbitka z „Ruchu Pedagogicznego" 1934/35. Warszawa, 1935. Str. 99.

STEFANJA SADOWSKA. DIOCLETIANUS. Lwów, nakładem „Filomaty", 1935. Str. 63.

MARJA BARBASZOWA. VESTALKA. Lwów, nakładem „Filomaty", 1935. Str. 60.

ZOFJA SCHULBAUMÓWNA. KLEOPATRA. Lwów, nakładem „Filomaty", 1935. Str. 110.

FAUNA SŁODKOWODNA POLSKI. Opracowanie zbiorowe pod redakcją d-ra T. Jaczewskiego i d-ra T. Wolskiego: Zeszyt 37, PROF. DR. KAZ. SIMM, GĄBKI. Wydawnictwo Kasy Imienia Mianowskiego, Instytutu Popierania Nauki. Warszawa, 1935. Str. 40.

DRUKARNIA PAŃSTWOWA. WARSZAWA, MIODOWA 22. 75642.

WARUNKI

PRENUMERATY I OGŁOSZEŃ
OŚWIATY I WYCHOWANIA

	ZŁOTYCH
Rocznie (10 zeszytów) . . .	10.—
Półrocznie	5.—
Zeszyt pojedyńczy (bez przesyłki poczt.)	1.50

CENA OGŁOSZEŃ
(W SPRAWACH OŚWIATOWYCH)

Po tekście cała strona . . .	100.—
Pół strony	60.—
Ćwierć strony	30.—

OD DNIA 1 KWIETNIA 1935 R. ADMINISTRACJA I EKSPEDYCJA OŚWIATY I WYCHOWANIA ZNAJDUJE SIĘ PRZY UL. CHOCIMSKIEJ 4, KONTO w P. K. O. Nr. 141751.

SEKRETARJAT REDAKCJI:

Warszawa, Aleja Szucha 25, Min. W. R. i O. P., I p. Nr 12.

ADMINISTRACJA:

Warszawa, ul. Chocimska 4.

CZYTELNIA PEDAGOGICZNA

przy BIBLJOTECE MINISTERSTWA W. R. i O. P.
ALEJA SZUCHA 25, III PIĘTRO, Nr 9

otwarta jest codziennie od g. 11 do 14½, w sobotę do 13½, we wtorki, czwartki, soboty od 17½ do 20 z wyjątkiem dni świątecznych oraz miesięcy: lipca i sierpnia.

(Telefon w godz. rannych wewn. Min. Nr 116, w godz. wiecz. Nr 802-24)

MUZEUM OŚWIATY I WYCHOWANIA

MINISTERSTWA W. R. i O. P. WARSZAWA
HOŻA nr 88

1-o STAŁA WYSTAWA (w stanie organizacji) obejmuje: organizację i statystykę szkolnictwa w Polsce, budownictwo i urządzenia szkolne, higjenę szkolną, prace uczniów. Zbiory dostępne dla zwiedzających codziennie prócz świąt od g. 10 do 13 (telefon 816-93).

2-o CENTRALNE PRACOWNIE DYDAKTYCZNE obejmują trzynaście przedmiotów, mianowicie: chemję, język polski, historję, filologję klasyczną, języki obce, wychowanie, geografję, biologję, matematykę, fizykę, propedeutykę filozofji, zajęcia praktyczne i muzykę. Pracownie są czynne w poniedziałki, środy i piątki od g. 17.30 do 19, a we wtorki, czwartki i soboty od godz. 13.30 do 15.

3-o CZYTELNIA PISM NAUKOWYCH I DYDAKTYCZNYCH czynna jest narazie w poniedziałki, środy i piątki od godz. 17.30 do 20 i dostępna dla ogółu nauczycielstwa.

PRACOWNIA OŚWIATY DOROSŁYCH

MINISTERSTWA W. R. i O. P. WARSZAWA
AL. SZUCHA 25 (PODZIEMIA, POKÓJ Nr 3)
Tel. 802-20—wewn. 134 (czynny tylko od 10 do 15)
Godziny otwarcia: poniedziałki, środy, piątki od g. 10 do 15, wtorki, czwartki, soboty od 17½ do 20½

Najbogatszy zbiór dzieł z zakresu oświaty dorosłych w Polsce.
Dział bibljografji i bibljotekarstwa. Wstęp wolny.